

**PENSAMIENTO SOCIAL EN ESTUDIANTES DE ELECTRICIDAD INDUSTRIAL DEL
SENA DEL MUNICIPIO DE DOSQUEBRADAS (Risaralda).**

CLAUDIA LORENA GARCÍA OSORIO

JEFFRY LÓPEZ CRIOLLO

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MODALIDAD VIRTUAL
MACROPROYECTO EN CIENCIAS SOCIALES
OCTUBRE DE 2020

**PENSAMIENTO SOCIAL EN ESTUDIANTES DE ELECTRICIDAD INDUSTRIAL DEL
SENA DEL MUNICIPIO DE DOSQUEBRADAS (Risaralda).**

CLAUDIA LORENA GARCÍA OSORIO

JEFFRY LÓPEZ CRIOLLO

DIRECTORA:

LUZ STELLA MONTOYA ALZATE

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MODALIDAD VIRTUAL
MACROPROYECTO EN CIENCIAS SOCIALES
OCTUBRE DE 2020

AGRADECIMIENTOS

Ante todo a la creación que me permitió obtener este logro para mi desarrollo personal y profesional. A la Mg. Luz Stella Montoya Álzate una gran maestra, quien estuvo todo el tiempo dispuesta a ayudarnos y a generar grandes aportes para que este trabajo tuviera buenos resultados, además de su paciencia y su continua voz de aliento y apoyo. A mi compañero de estudio, alma incondicional, con quién aprendí y construí además de este trabajo una amistad. Por último y los más importantes, a mi familia, quienes siempre son mi apoyo incondicional.

Claudia Lorena García Osorio

A Dios por allanar todos los caminos para que este proyecto fuera una realidad. Al SENA por apoyar el crecimiento profesional de sus funcionarios. A mi familia por su motivación y apoyo en términos del tiempo dejado de compartir. Al equipo de docentes de la Maestría en Educación de la U.T.P. sin cuyo compromiso y profesionalismo no hubiera llegado a las importantes transformaciones internas que me quedan de esta maravillosa experiencia académica.

Jeffry López Criollo

RESUMEN

El presente trabajo investigativo fue desarrollado con el objetivo de comprender el desarrollo del pensamiento social en un grupo de estudiantes de electricidad industrial del SENA en el municipio de Dosquebradas a través de la aplicación de una unidad didáctica sobre mecanismos de participación ciudadana. Su aplicación permitió a los investigadores obtener datos empíricos procedentes de su experiencia en el aula, utilizando diferentes técnicas de recolección de la información como el vídeo, la observación participante y el diario de campo. La unidad didáctica se ejecutó en el ambiente de procesos eléctricos del Centro de Diseño e Innovación Tecnológica Industrial del SENA regional Risaralda y durante su desarrollo se grabó en video la totalidad de las participaciones de los estudiantes. Mismo procedimiento se realizó con la práctica de los docentes investigadores para dar cumplimiento al objetivo relacionado con la reflexión al respecto. Los datos obtenidos fueron transcritos para ser analizados, interpretados y codificados en tres momentos mediante la codificación abierta, axial y selectiva, con lo que se extrajo la información más relevante para crear un marco de referencia que permitiera, por medio de analizar las habilidades cognitivo-lingüísticas y las dimensiones constitutivas de la realidad social en los estudiantes, dar cuenta del desarrollo del pensamiento social de los mismos. De igual manera se analizó la información recogida acerca de la práctica docente para la correspondiente reflexión de parte del equipo investigador. Los resultados obtenidos muestran que de las 5 habilidades cognitivo-lingüísticas incluidas en el estudio, la única que emergió en el grupo de estudiantes a lo largo de los 5 encuentros fue la descripción, sin evidencia del manejo de los elementos constitutivos de la complejidad social. En cuanto a la reflexión docente se

identificó que en su práctica, los investigadores deben fortalecer algunas de las funciones docentes consideradas por Zabala (2000) como necesarias para la integración adecuada de un proceso socio constructivista que permita la generación de conocimiento en el aula. Como conclusión central se identificó que la ausencia de la mayoría de habilidades cognitivo-lingüísticas en el grupo de estudiantes investigados da cuenta de un escaso desarrollo de su pensamiento social como posible consecuencia de un proceso formativo que no cumplió con los objetivos propuestos para la enseñanza de las ciencias sociales.

ABSTRACT

The following research was carried out with the objective of understanding the development of social thought in a group of SENA students in Dosquebradas, through a didactic unit about citizen participation mechanisms in which the management of cognitive-linguistic skills and the dimensions of social reality could be observed as evidence of social thought. The study was carried out under the qualitative approach with a case study design; the work unit was made up of 17 students of industrial electricity at SENA. The information was collected from video recordings and field diaries during the sessions of the didactic unit. The data obtained were transcribed and coded through open, axial and selective coding; identifying and analyzing the categories that allowed interpreting the cognitive-linguistic skills and the constitutive dimensions of social reality in the students and realizing about the development of their social thought. In the same way, the collected information about the teaching practice was analyzed for the corresponding reflection on the part of research team. Results show only one of the 5 cognitive-linguistic skills included in the study emerged in the group of students, that was the description.

Referring to teaching reflection, it was identified that, in its practice, researchers should strengthen some of the teaching actions considered necessary for the proper integration of a socio-constructivist process that allows the development of knowledge within the classroom. As a central conclusion, it is presented that the lack of most cognitive-linguistic skills in the group of students in this research, shows a low level in the development of their social thinking as a possible consequence of an educational process that was not fully achieved the purposes of teaching social sciences at the elementary and middle school levels.

Keywords: dimensions of social reality, teaching the social sciences, cognitive-linguistic skills, social thinking.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.	14
1.1 JUSTIFICACIÓN.....	29
1.2 OBJETIVOS.....	31
1.2.1 General.....	31
1.2.2 Específicos.....	31
2. REFERENTE TEÓRICO	33
2.1 Definición y Objetivo de las Ciencias Sociales.	33
2.2 Conocimiento Social como Construcción desde la Enseñanza de las Ciencias Sociales. ..	37
2.3 Pensamiento Social como Propósito de la Enseñanza de las Ciencias Sociales.	39
2.4 Enseñanza desde Problemas Socialmente Relevantes.	40
2.5 Habilidades Cognitivo-Lingüísticas.....	42
2.6 Complejidades de la Realidad Social.....	45
2.7 Mecanismos de Participación Ciudadana.....	48
2.8 La Reflexión Docente en la práctica pedagógica.	49
3. METODOLOGÍA.....	55
3.1 Tipo de Diseño:	55
3.2 Categorías de Análisis del Pensamiento Social.....	57

3.2.1 Habilidades cognitivo-lingüísticas:	57
3.2.2 Categorías de complejidad de la realidad social:.....	60
3.4 Categorías para la reflexión docente:	61
3.5 Unidad de Análisis y Unidad de Trabajo	62
3.6 Técnicas e instrumentos.	62
3.6.1 Técnicas:	62
3.6.2. Instrumentos	63
3.7 Procedimiento.....	64
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	67
4.1 Resultados Análisis de primer nivel.....	70
4.2 Análisis de segundo nivel.....	77
4.3 Análisis de la práctica docente	81
4.3.1 Reflexión docente.	83
5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.	88
6. CONCLUSIONES.....	94
7. RECOMENDACIONES	100
8. BIBLIOGRAFÍA	101
9. ANEXOS	106
Anexo 1. Unidad didáctica mecanismos de participación ciudadana	106

Anexo 2. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación Pensamiento Social
en Estudiantes del SENA Dosquebradas..... 118

LISTA DE TABLAS.

Tabla 1. Códigos para el análisis de habilidades del pensamiento social en estudiantes del SENA Dosquebradas.....	69
Tabla 2. Códigos y colores para el análisis de la práctica docente.	68
Tabla 3. Frecuencias de categorías Pensamiento social en estudiantes del SENA Dosquebradas.	75
Tabla 4. Códigos vivos y análisis inicial.	71

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1. Interpretación del Pensamiento Social.	78
--	----

INTRODUCCIÓN

“Lo que no se define no se puede medir. Lo que no se mide no se puede mejorar. Lo que no se mejora, se degrada siempre”

William Thomson Kelvin (1824-1907)

Si bien es posible hallar numerosos trabajos investigativos acerca del pensamiento social y de su relación de causalidad con la enseñanza de las ciencias sociales, estos en su mayoría han sido desarrollados con poblaciones de niños y jóvenes matriculados en los niveles de primaria y bachillerato del sistema educativo. Se puede decir que son escasos los trabajos encaminados a comprender el nivel de pensamiento social de los egresados de la educación media la cual persigue unos objetivos ampliamente definidos tanto en lo teórico como en lo normativo. Al no hallarse muchas investigaciones al respecto, la reflexión, aunque necesaria, es escasa y si bien en la actualidad hay frecuentes debates nacionales alrededor de los cambios y los fenómenos sociales y políticos en lo local y lo mundial, no se debate acerca de lo que se está haciendo bien y lo que se puede mejorar en cuanto a la enseñanza de las ciencias sociales en aras de la formación de egresados conscientes de su realidad social e interesados en hacer parte de los cambios que esta les demanda. Es allí donde se justifica la presente investigación por lo que se encuentra relevante la frase de William Thomson incluida como introducción a este texto.

Se espera que las conclusiones y recomendaciones producto de esta investigación sean de aporte en los espacios de reflexión acerca de las infinitas posibilidades de cambio que desde su quehacer diario posee el docente. Esto al pasar de las prácticas tradicionales que solo dotan al estudiante con información y conceptos relacionados con las disciplinas sociales, a prácticas que

estimulen el desarrollo de un elevado nivel de pensamiento social que los acerque a la comprensión e inclusión en los procesos de cambio que su realidad social les demanda.

La presente investigación se encuentra inmersa en el macro proyecto “pensamiento social en estudiantes de básica primaria, secundaria, técnica y universitaria de entidades públicas de los municipios de...” dirigido por la maestría en educación en su modalidad virtual, primera cohorte de la Universidad Tecnológica de Pereira. De esto se pueden derivar ciertas similitudes con otras investigaciones desarrolladas dentro de la misma maestría.

El documento, en su parte inicial describe el planteamiento del problema y la justificación, como preámbulo a la pregunta de investigación: ¿Cómo es el desarrollo del pensamiento social en estudiantes de electricidad industrial del SENA del municipio de Dosquebradas? En revisión de antecedentes investigativos al respecto se tuvieron en cuenta conclusiones como la de Muñoz (2016) quien al encontrar que la habilidad cognitivo-lingüística que más se manifestó en un grupo de estudiantes de sexto semestre de derecho en Pereira es la de describir, concluye que hay un nivel de pensamiento social básico y por lo tanto un vacío en la educación que se imparte en la primaria y bachillerato en lo referido a la enseñanza de las ciencias sociales. De la misma forma, en lo nacional y entre otros antecedentes investigativos, se revisó la conclusión de Gutiérrez y Arana (2014), quienes al proponerse comprender la formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales concluyen que las prácticas educativas con las que se vienen formando los nuevos ciudadanos son cuestionables. Adicionalmente, concluyen que es manifiesta la necesidad de realizar transformaciones tanto en docentes como en estudiantes hacia un enfoque crítico de las mismas. Esto porque con el desarrollo de varias unidades didácticas estructuradas sobre estudios de casos de situaciones de la vida real, la práctica docente ejercida fue impositiva hacia los estudiantes en

cuanto a qué conocimientos abordar y cómo abordarlos lo cual va en claro detrimento de la formación del pensamiento social y de la autonomía.

En el segundo apartado de este documento se describen los objetivos de la investigación para el estudio de caso propuesto pasando luego a desarrollar el marco teórico que fundamentó cada una de las acciones realizadas. El numeral 3 se ocupa de la metodología utilizada y describe la unidad de análisis, las técnicas y herramientas utilizadas para la recolección de datos y las categorías de investigación. Para la comprensión del pensamiento social de los estudiantes se tomaron como categorías las habilidades cognitivo-lingüísticas de describir, definir, explicar, justificar y argumentar planteadas por Jorba (Jorba, Gómez, & Prat, 2000) así como los elementos constitutivos de la complejidad social definidos por Santisteban y Pagés (2011). Para la reflexión de la práctica docente se definieron como categorías las funciones docentes para la generación de espacios de aprendizaje en un enfoque constructivista planteadas por Zabala (2000).

En el numeral 4 se describe el análisis en sus diferentes niveles para detallar los resultados obtenidos dando lugar al numeral 5 que se ocupa de la correspondiente discusión en integración con los autores referenciados en el marco teórico. El documento finaliza con las conclusiones y recomendaciones de los investigadores.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

El presente proyecto de investigación se propuso comprender cómo es el desarrollo del pensamiento social de un grupo de aprendices del SENA quienes, como bachilleres, han culminado y aprobado los ciclos correspondientes a por lo menos 11 años de permanencia en el sistema educativo nacional.

En Colombia, la educación se desarrolla atendiendo unos fines específicos que al ser determinados desde una ley como lo es la 115 de 1994, se constituyen en obligatorios para todos los actores del sistema educativo. Entre estos fines se puede mencionar el contenido en el numeral 3 del artículo 5° de la mencionada ley: “La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación” (Ley 115, 1994). Es de esperarse entonces que, como bachilleres, los estudiantes participantes en el presente estudio evidencien facilidad para participar de las decisiones que les afectan en los distintos aspectos que les son tocantes en lo político, económico o en lo social. De la misma forma, si otro de los fines de la educación en Colombia es, como se menciona en Numeral 9, artículo 5° de esta misma ley “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional...” (Ley 115, 1994), se puede esperar que los participantes en esta investigación sean poseedores de capacidades críticas, analíticas y reflexivas, y que estas se pueden ver reflejadas en su compromiso con la participación ciudadana y su papel activo en la búsqueda de alternativas de solución para los problemas sociales que les rodean. Tales expectativas tienen lugar si se revisa el mencionado

aparte (Numeral 9, artículo 5°) de la norma que además establece que las citadas capacidades deben fortalecer el avance del conocimiento “...orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país” (Ley 115, 1994). El acercamiento a la manera como se manifiesta el pensamiento social de los estudiantes se realiza mediante el análisis de sus habilidades cognitivo-lingüísticas que se espera sean puestas de manifiesto durante el desarrollo de una unidad didáctica sobre los mecanismos de participación ciudadana. Este ejercicio aporta a la discusión relacionada con el nivel de cumplimiento de los ya mencionados fines de la educación para el sistema educativo colombiano.

Es importante resaltar que durante las dos últimas décadas, la investigación y el desarrollo de nuevas propuestas pedagógicas y curriculares en el campo de las ciencias sociales han aumentado. Al realizar una revisión de los antecedentes investigativos acerca del tema se puede deducir que cada vez se reconoce con más fuerza la importancia de encontrar un consenso que permita una enseñanza de las ciencias sociales consecuente con los objetivos de las mismas no solo en lo referido a contenidos sino a la didáctica por medio de la cual son desarrollados. Esto se puede evidenciar en escritos como los realizados por Benejam y otros (2002), Pipkin (2009), Pagés (2009), Santisteban y Pagés (2011).

En ese orden de ideas, se puede decir que Colombia no es ajena a esta búsqueda ya que se cuenta con ejercicios académicos como los mencionados antecedentes investigativos y con normas de estricto cumplimiento a nivel nacional. Como marco general del sistema educativo, la citada Ley 115 de 1994, entre otros temas establece en su artículo 5° unos fines específicos tocantes a aspectos como el pleno desarrollo de la personalidad, los derechos propios y los de los demás, el respeto a la vida, la democracia, la tolerancia y la libertad.

A su vez y con una diferencia en el tiempo de más de 20 años, en su marco de referencia, el Plan Decenal de Educación para Colombia 2016-2026 (Mineducación, Gamboa, Cano, & Ayarza, 2017) hace mención al nuevo paradigma que deberá tener la educación en ese lapso de tiempo, determinando que la expectativa del sistema es una educación orientada a:

Formar ciudadanos preparados para asumir crítica, activa y conscientemente los cambios y desafíos derivados del desarrollo tecnológico, la expansión de las redes globales y la internacionalización de la economía, la ciencia y la cultura; ciudadanos capaces de participar activa, decisoria, responsable y democráticamente en la organización política y social de la nación, y que puedan contribuir a las transformaciones económicas, políticas y culturales que requiere el país. (Mineducación, Gamboa, Cano, & Ayarza, 2017, pág. 18)

Desde el primer semestre de 2002 y luego de un proceso de construcción de año y medio, el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N) publicó los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales en Colombia. En estos, analizando lo que para esa fecha había significado la presencia del área de ciencias sociales en los currículos tanto de la educación básica como de la media y a la luz de las nuevas metas y contextos educativos de la constitución política de 1991 y la Ley 115 de 1994 se realiza el siguiente cuestionamiento:

En este marco, y después de casi una década de haberse planteado estas metas educativas en el país, cabe preguntarse si la estructura escolar, las instituciones y los currículos que se plantearon después de estas propuestas innovadoras, responden a las expectativas señaladas en la Constitución. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, pág. 14).

Reconoce el mismo ministerio que para la fecha (2002) aún persistían las instituciones educativas rígidas, jerárquicas y autoritarias que impedían que los actores del sistema educativo

participaran o realizaran propuestas y las discutieran. De la misma forma, que para la época se continuaban desarrollando currículos basados exclusivamente en temas estructurados dentro de asignaturas meramente disciplinares y que gran parte de las propuestas curriculares siguieron siendo desintegradas y desarticuladas del mundo en el que viven los estudiantes. Además cargadas de temas extensos que impedían que en las escuelas se estimulara la reflexión y se involucrara a los estudiantes como miembros activos de una sociedad en construcción (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Se encuentra que esta preocupación va en concordancia con los focos de pensamiento de los escritores actuales del área de las ciencias sociales quienes buscan identificar no solo aquello que debe contener el currículo del área, sino las prácticas educativas y los recursos a aplicar en el aula. Todo para ofrecer a los estudiantes un proceso de aprendizaje significativo que posibilite el desarrollo de un pensamiento crítico social. Migrar desde lo que tradicionalmente se ha hecho en el aula en materia de ciencias sociales hacia una práctica constructivista no es tarea fácil para los docentes dadas las limitaciones como los esquemas y costumbrismos de colegas y directivos, déficit de recursos como tiempo e infraestructura en las instituciones educativas y barreras socioculturales de la misma población de estudiantes. También es difícil alcanzar un consenso en cuanto a lo que es pertinente enseñar y la manera de hacerlo. Esto en una época que demanda la modificación de paradigmas y la constante reflexión acerca de los cambiantes esquemas y dinámicas sociales. Tal consenso se dificulta más en función, no solo de los limitados espacios de tiempo disponibles para la construcción en comunidad, sino por las dificultades propias de las luchas de intereses y puntos de vista propios de los diferentes colectivos y agremiaciones que de alguna manera influyen en la totalidad de los profesionales de la educación en Colombia.

A lo anterior se pueden sumar las constantes reformas oficiales no solo en lo estructural sino en lo curricular las cuales demandan procesos de “reacomodación” a los cambios oficiales de enfoque como lo manifiesta Thornton (2008) citado por Pagés (2009) para el caso de Estados Unidos.

Acerca de la misma dificultad planteada, son los lineamientos curriculares en ciencias sociales del Ministerio de Educación Nacional los que en su aparte dedicado a los ejes generadores para la implementación ponen de manifiesto que:

...hacer una selección, organización y secuencia de ejes, ámbitos conceptuales, problemas básicos e incluso conceptos fundamentales para cualquier disciplina es algo complejo, que genera grandes polémicas en el mundo científico.

Hacerlo para un área como la de Ciencias Sociales es mucho más difícil por la inexistencia de una disciplina que se denomine como tal o por la falta de una estructura interna común que dé unidad a un conjunto de disciplinas tan diversas académicamente. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, pág. 52)

Lo anterior puede ser una de las causas de la actual ampliación en las investigaciones relacionadas con el desarrollo del pensamiento social desde el marco de la enseñanza de las ciencias sociales encontrándose al momento de desarrollar el presente ejercicio, la posibilidad de revisar investigaciones a nivel internacional, nacional y local. De esta revisión se puede concluir que las investigaciones realizadas con estudiantes de pregrado no son muy numerosas en relación con las desarrolladas a nivel de primaria y bachillerato, no obstante las incluidas en el estudio de antecedentes investigativos resultan de aporte en el objetivo propuesto de comprender el nivel de desarrollo del pensamiento social como resultado del proceso de enseñanza de las ciencias sociales.

En el ámbito internacional se han realizado trabajos que dejan ver la importancia dada a conocer el desarrollo del pensamiento crítico por medio de las ciencias sociales teniendo presente el desarrollo y aplicación de la didáctica de las mismas. Esto como medio que permite comprometer la emocionalidad del estudiante para mejorar su interés y su aprendizaje como en el caso de la investigación de Gil realizado en Barcelona, España (2018).

Uno de los temas más considerados actualmente dentro de la investigación educativa es el desarrollo de pensamiento crítico/social en los jóvenes por lo que: “la apuesta pedagógica del sector educativo del siglo XXI va dirigida a la formación de ciudadanos competentes, críticos, partícipes en la toma de decisiones, reflexivos y que a su vez tengan la capacidad de relacionarse y valorar las diferencias individuales” (Osorio & Diez, 2017, pág. 9). En consecuencia es pertinente asumir que una de las principales finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales es el desarrollo del pensamiento social y la promoción de la participación social y política de los estudiantes, orientada al fortalecimiento de la democracia, los derechos humanos y la justicia social.

Si bien las investigaciones consultadas a nivel internacional apuntan más al desarrollo del pensamiento crítico que al del pensamiento social, se tuvieron en cuenta ya que se deduce como válido afirmar que estos dos tipos de pensamiento se encuentran ligados y en interacción. Esto considerando que dichas investigaciones no se limitan al análisis de lo que se aprende o evalúa sino que se esfuerzan en identificar las relaciones existentes entre la toma de decisiones frente a lo que se vive, en correlación con lo aprendido en clase. De este modo es consecuente con Santisteban y Pagés (2011) quienes, acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales manifiestan que:

...desde una concepción crítica de la enseñanza, deben orientarse a:

a) comprender la realidad social;

- b) formar el pensamiento crítico y creativo;
- c) Intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática”. (pág. 25)

La investigación de Gil (2018) ya mencionada, se lleva a cabo con una población en rango de edad y escolaridad que no son concordantes del todo con la población objeto del presente trabajo investigativo. No obstante, se observa la importancia que da el autor a la construcción e implementación de una propuesta didáctica que permita generar una reflexión entre los procesos de enseñanza en los museos y el análisis crítico y social que entablan los estudiantes frente a lo aprendido en sus visitas museísticas. Esto de acuerdo con la conceptualización de la didáctica desde las ciencias sociales. Dicha investigación se desarrolla con el siguiente objetivo:

... dibujar y proponer un modelo de intervención didáctica ideal que contemple la aportación de las ciencias sociales al desarrollo del pensamiento crítico y que sea capaz, por otra parte, de diseñar un espacio de reflexión entre los museos y escuelas que permita profundizar en el proceso de construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de las ciencias sociales en alumnos y alumnas de primaria. (Gil, 2018, pág. 75)

Teniendo en cuenta que la presente investigación se interesa en comprender el desarrollo del pensamiento social que tiene un grupo de estudiantes de Electricidad Industrial del SENA en el municipio de Dosquebradas por medio de una unidad didáctica sobre mecanismos de participación ciudadana, se incluyen como referentes algunas investigaciones interesadas en comprender la dimensión sobre la participación ciudadana de los jóvenes en América Latina dejando ver las nuevas prácticas de participación que actualmente estos ejercen.

Según Quintelier (2007) los jóvenes no están lo suficientemente implicados en política. Es una visión que se suele encontrar a menudo en las estadísticas presentadas por los entes estatales, en las investigaciones acerca de participación política y es el comentario frecuente en el aula o en los espacios académicos de conversación informal.

Pruebas comparativas muestran una tendencia a la baja en los puntos de participación electoral entre los registros de votantes de edades más jóvenes (Fyfe, 2009). En casi todas las elecciones los jóvenes son los menos propensos a votar y la cantidad de miembros jóvenes dentro de los partidos políticos está disminuyendo. Además, están menos interesados en la política, tienen un menor conocimiento político, no participan en actividades sociales y políticas, son más apáticos y tienen niveles menores de interés político (O'toole et al. 2003; citado en Quintelier, 2007).

En ese orden de ideas, se considera importante la reflexión acerca de cómo se está facilitando en la escuela el desarrollo del pensamiento social en los estudiantes quienes, a la luz de las citadas investigaciones se muestran alejados de la participación política y por ende, de la participación ciudadana en general.

Por el contrario Krauskopf (2008) en la investigación titulada Dimensiones de la Participación en las Juventudes Contemporáneas Latinoamericanas, menciona que “La importancia de la participación juvenil ha tomado crecientes proporciones en América Latina” (pág. 167). Según ella hay tres abordajes que se han tenido presentes en el tema de participación juvenil: 1. La perspectiva de identidad. 2. Los avances en la perspectiva de derecho y 3. Los estudios de participación política juvenil.

Según la autora:

Los resultados indican que las motivaciones de los jóvenes para la participación se sustentan en definiciones y aspiraciones de ciudadanía que entran en contradicción con sus experiencias

como ciudadanos en la realidad. Los participantes perciben diferencias entre lo que aspiran y lo que observan en dos aspectos de la ciudadanía, la vulneración de derechos y la capacidad de influencia de los ciudadanos. Del análisis de sus críticas y sus propuestas para el cambio social emerge su compromiso con valores humanos que desean cristalizar en la ciudadanía. (pág. 175-176)

La investigación de Loreto, Silva y Hernández (2010) titulada: ¿En qué Ciudadanía Creen los Jóvenes? Creencias, Aspiraciones de Ciudadanía y Motivaciones Para la Participación Sociopolítica, realizada en Chile, muestra como los jóvenes han modificado su forma de participación sociopolítica. Desarrollada con participantes activos de grupos sociales diversos, plantea que sus resultados “indican que las motivaciones de los jóvenes para la participación se sustentan en definiciones y aspiraciones de ciudadanía que entran en contradicción con sus experiencias como ciudadanos en la realidad” (pág. 29)

En otra investigación en Formación Ciudadana: Jóvenes y Acción Social en México (Férrandez, 2014); se pone de manifiesto que:

Pese al déficit de la educación formal en la construcción de identidades que hagan posible el ejercicio crítico y participativo de la ciudadanía, cada vez son más visibles las prácticas de organizaciones de ciudadanos que han dado muestra de su capacidad crítica y propositiva, y que desde la última década del siglo pasado han desplegado un esfuerzos por exigir el cumplimiento de sus derechos. (pág. 30)

De acuerdo con Rodríguez (2002), las configuraciones socioculturales dadas en los últimos 50 años del siglo anterior con sus transformaciones globales, han generado reformas en los modos de participar políticamente. Gran parte de esos cambios, han impactado en las prácticas

juveniles así como en la visión que existe sobre la política y sus representantes. El voto electoral reconocido como un importante medio de participación política ha dejado de tener valor, especialmente para los jóvenes quienes lo consideran poco útil y efectivo en la generación de cambios frente a las problemáticas sociales que les afectan. Al manifestarse la falta de participación con el voto en las elecciones de representantes gubernamentales, los gobiernos de varios países han implementado variadas medidas para buscar el aumento en la participación de sus ciudadanos (Moreno, 2000).

Estas investigaciones pueden llevar a pensar que los jóvenes sí tienen un nivel de pensamiento social adecuado con una capacidad crítica y social para ver lo que sucede en su entorno, interviniendo en este y aportando a su realidad social como lo manifiesta Satiesteban y Pagés (2011).

Por otro lado, en el contexto nacional colombiano, existen investigaciones de tipo cuantitativo como la realizada en la universidad de Magdalena por Zambrano (2018), en la cual después de aplicar prácticas pedagógicas constructivas (estudio de caso) y lúdicas (juegos) para la adquisición de competencias ciudadanas, el autor presenta los resultados del análisis de la aplicación de la prueba en competencias ciudadanas en un grupo de estudiantes de esta universidad y manifiesta al respecto: “Las pruebas paramétricas realizadas a los datos obtenidos permiten concluir que existen diferencias significativas a favor de los alumnos que emplearon las prácticas pedagógicas lúdicas y constructivas para el desarrollo de competencias ciudadanas” (Zambrano, 2018, pág. 1). De lo anterior se deriva que es pertinente seguir aplicando prácticas pedagógicas que sean eficaces para desarrollar este tipo de competencias en los estudiantes universitarios. En el mismo sentido el autor plantea que las clases con prácticas diferentes a las tradicionales son las más productivas en el desarrollo de competencias ciudadanas.

Otro aporte de Zambrano a la presente investigación es que se articula de manera coherente con los lineamientos curriculares para las ciencias sociales del MEN los cuales determinan que “Las competencias ciudadanas son un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades – cognitivas, emocionales y comunicativas– que articuladas entre sí hacen que el ciudadano democrático esté dispuesto a actuar de manera constructiva y justa en la sociedad” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 8). Por tal motivo se considera que aplicar estrategias educativas diferentes a las tradicionales y enfocadas en el modelo socio-constructivista, ayudarán a mejorar el desarrollo del pensamiento social de los estudiantes. Los mismos lineamientos curriculares en ciencias sociales para Colombia establecen los ejes centrales para la enseñanza de estas ciencias a las cuales se les asigna como función:

De soporte y estructura similar a la ejercida por la columna vertebral; desde la perspectiva conceptual, permiten centrar el trabajo en el aula porque indican y enmarcan de cierto modo, la temática sobre la cual girarán las investigaciones y actividades desarrolladas en la clase. (Ministerio de Educación Nacional, Serie de lineamientos curriculares ciencias sociales, 2004, pág. 31)

Dos de esos ejes centrales revisten especial importancia para este trabajo investigativo por ocuparse puntualmente de la participación de los jóvenes en la democracia y los diferentes espacios sociales que habitan. Considerando dichos lineamientos se puede afirmar que su importancia no radica solo en el ámbito escolar, sino en el campo de la formación técnica, tecnológica y profesional ya que establecen el cimiento para construir de manera continua una mejor participación ciudadana y de pensamiento social.

Esto es consecuente con la línea de pensamiento de Pagés quien determina que: “La formación de las generaciones más jóvenes implica que para poder incorporarse activamente en

la sociedad deben desarrollar no solo capacidades cognitivas, sino también capacidades afectivas, sociales y morales” (Santiesteban & Pagés, 2011, pág. 176). Estas capacidades afectivas, sociales y morales se pueden desarrollar en el joven con temas y actividades que lo ayuden a pensar en su entorno, en la forma como se relaciona con las diferentes situaciones sociales y políticas y lo que es adecuado o no en las diferentes instancias en las que se desenvuelve el ser humano.

Con esto, los dos ejes generadores contemplados en los lineamientos curriculares del MEN para la educación media, a saber: “Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz”, y “las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 54), soportan la idea que aprender sobre los diferentes mecanismos de participación ciudadana permite que los estudiantes, como miembros de la sociedad civil, conozcan los medios o formas por los cuales pueden defender sus derechos y buscar que el Estado cumpla su función como garante de los mismos. Solo sí el joven se encuentra informado y empoderado de sus posibilidades de participar e influir en su sociedad, puede llegar a promover actos concretos o movimientos sociales hacia el uso de los diferentes mecanismos de participación ciudadana en procura de la protección y el ejercicio de sus derechos. Esto por tener la capacidad de identificar una vulneración y de actuar de manera adecuada y ajustada a las normas ante posibles abusos por parte de otros actores de la comunidad.

Esta idea se puede respaldar con lo expuesto por Arias & Arroyave (2017) quienes manifiestan que:

La enseñanza de las ciencias sociales permite interpretar la realidad social desde las vivencias, de igual manera construir conocimientos sociales a partir de la vida cotidiana, lo que

lleva a comprender y tomar conciencia de la sociedad en la que se vive, permitiendo formar ciudadanos que actúen de manera autónoma y que aporten a la construcción de una comunidad más justa y transformadora, que contribuyan a la solución de problemas, a la elaboración de propuestas que promuevan el reconocimiento de la diversidad, la identidad y la democracia. (Pág. 11).

Con respecto a los antecedentes investigativos a nivel regional tomados en cuenta en este trabajo, se puede decir que hay un interés por construir conocimiento acerca de la didáctica del pensamiento social y las habilidades cognitivo-lingüísticas. Es posible encontrar varios trabajos acerca del tema, siendo más numerosos los realizados en las universidades de Caldas y la Universidad Tecnológica de Pereira.

Es el caso de Osorio y Diez (2017) quienes a manera de conclusión en su investigación realizada en un colegio de Armenia, encuentran que por medio de una unidad didáctica acerca del concepto de justicia y ciudadanía, los estudiantes clarifican su representación de la justicia y su relación con el manual de convivencia como regulador del comportamiento en la institución, se mejoran los espacios para la resolución de conflictos y se acepta la participación de la autoridad competente.

De la misma forma la citada investigación concluye que con la implementación de una unidad didáctica novedosa enfocada en un problema socialmente relevante con el que se relacionan los estudiantes y al cual son sensibles, se generaron procesos que evidencian el nivel de pensamiento social por medio de la participación colectiva en la identificación de situaciones de injusticia. Así mismo mediante la conformación de estrategias de solución como la organización de comités y el establecimiento de acuerdos de convivencia en el plantel educativo y fuera del mismo. Esta conclusión es importante en la medida que evidencia la necesidad de

implementar procesos formativos de cara a lograr que desde la educación primaria y media, los jóvenes ejerciten y ejecuten sus capacidades de análisis del entorno y de reflexión acerca de sus problemas y las relaciones que los regulan. El pensamiento social en ese ejercicio investigativo se transforma por medio del desarrollo de habilidades para el manejo de conflictos los cuales son aplicables a los espacios externos a la institución educativa llevando a los estudiantes a ser analíticos acerca de las relaciones existentes en sus contextos y propositivos en la búsqueda de soluciones.

En otro contexto, Gutiérrez y Arana (2014), de la universidad de Caldas, encontraron que al aplicar 8 unidades didácticas con el análisis de situaciones de la vida real para acercar el conocimiento social a la vida de los estudiantes, la habilidad cognitivo-lingüística más identificada es la descripción, dado que los estudiantes tienen la habilidad de dar cualidades y propiedades de los fenómenos sociales estudiados. Concluye la investigación con la importancia de la relación entre el conocimiento y el pensamiento social para favorecer en los estudiantes la comprensión y la capacidad de decidir autónomamente. Lo anterior con base en que la explicación es la habilidad cognitivo-lingüística con mayor emergencia en dos oportunidades complementada con la descripción frente a los casos estudiados acerca de la diversidad cultural y el voto popular. El estudio también concluye que las prácticas educativas con las que se están formando los ciudadanos del siglo XXI son objeto de serios cuestionamientos y se pone de manifiesto la necesidad de transformaciones de docentes y estudiantes hacia un enfoque crítico de las prácticas educativas. Esto basado en que, si bien las ocho unidades didácticas desarrolladas se estructuraron en estudios de casos de situaciones de la vida real, estas fueron dirigidas todo el tiempo por los docentes quienes impusieron el qué y el cómo abordar el

conocimiento social lo cual no contribuye a la formación, ni del pensamiento social ni de la autonomía de los estudiantes.

Por otra parte y con una población con nivel de escolaridad muy similar al de los estudiantes que participan en el presente trabajo, la investigación realizada por Muñoz (2016) cuyo objetivo fue: Comprender las habilidades cognitivo-lingüísticas de pensamiento social de estudiantes de sexto semestre de derecho de una universidad privada de Pereira, concluye que dichas habilidades no tuvieron presencia significativa y que, por tanto, no se logró generar una evolución en los estudiantes. De todas, la habilidad que más apareció en dicha investigación fue la descripción de lo cual la autora concluye que el nivel de pensamiento social de los estudiantes refleja un vacío en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

En ese orden de ideas, es válido realizar una investigación interesada en comprender el desarrollo del pensamiento social, por medio de la enseñanza de los mecanismos de participación ciudadana, en jóvenes integrantes del sistema educativo colombiano como lo son los aprendices del SENA.

De cara al planteamiento expuesto, se propone como pregunta de investigación, enmarcada en el macro-proyecto de ciencias sociales en la maestría de educación modalidad virtual primera cohorte: ¿Cómo es el desarrollo del pensamiento social en estudiantes de Electricidad Industrial del SENA del municipio de Dosquebradas?

1.1 JUSTIFICACIÓN

En la última década, Colombia viene experimentando numerosos fenómenos de carácter político que han evidenciado una creciente tendencia de las personas en general a estar informados y a manifestarse desde los numerosos canales actuales que permiten participar y opinar. No es que antes no se hayan presentado procesos de importancia nacional que despertaran el interés general; Es que actualmente el ciudadano cuenta con acceso casi ilimitado a la información gracias a los dispositivos electrónicos y a las redes sociales que informan y transmiten opiniones y posturas sin restricciones de distancia o de tiempo. En la presente década, a diferencia de los días de la asamblea nacional constituyente de 1991, la opinión de cualquier colombiano puede ser vista y apoyada o declinada de inmediato por el resto del país por medio de las redes sociales.

Los últimos años han sido el escenario de fuertes controversias en diferentes ámbitos como el político con la concreción de los acuerdos de paz que dieron paso al plebiscito realizado en octubre de 2016 y cuyo resultado fue la desaprobación por más del 50% de los colombianos (Registraduría Nacional del Estado civil, 2016). En el ámbito educativo, una propuesta del Ministerio de Educación Nacional para modificar los manuales de convivencia escolar desencadenó manifestaciones multitudinarias en contra de lo que se denominó “ideología de género” dado que desde diferentes ópticas, muchos vieron afectados espacios de ética, de moral e incluso de fe. De otro lado, las elecciones presidenciales de 2018 dejaron ver un país totalmente polarizado aunque con una asistencia a las urnas de solo el 54% de los colombianos habilitados para votar. (Registraduría Nacional del estado civil, 2018)

Todo lo anterior evidencia que Colombia necesita reconocer el nivel de pensamiento social con el que se ha venido dotando a sus ciudadanos y en consecuencia generar estrategias que propicien un mayor desarrollo del mismo. Esto en coherencia con la necesidad de una participación activa, consciente y libre en el proceso de construcción de un futuro mejor en el que todos vivan en condiciones apropiadas para el desarrollo humano, la participación, la sana convivencia y la paz. Se hace necesario entonces, ocuparse de los jóvenes que aún se preparan en las aulas de clase para integrarse con éxito a la sociedad en condición de adultos. Sociedad que, como ya ha quedado establecido antes, demanda ciudadanos productivos en términos de participación lo cual solo es posible si cuentan con óptimos niveles de pensamiento social. Así lo determina Pipkin (2009) cuando afirma que este tipo de pensamiento:

Posibilitaría a los estudiantes la comprensión de diversos hechos y fenómenos sociales desde sus múltiples aristas y el compromiso con las problemáticas sociales que caracterizan la sociedad en la que viven, paso indispensable en su formación como ciudadanos críticos y participativos (Pág. 9).

El entorno antes descrito evidencia la necesidad de un determinado nivel de desarrollo del pensamiento social entre los actores sociales en general, el cual, de acuerdo con la búsqueda de antecedentes investigativos a nivel internacional, nacional y local es fuertemente evaluado y analizado en la población de estudiantes de la educación básica y media y muy escasamente en los estudiantes de la educación superior. Esto es justificación plena para la realización del presente ejercicio investigativo cuyo objetivo de comprender el desarrollo del pensamiento social en estudiantes de electricidad industrial del SENA en el municipio de Dosquebradas se logró mediante la aplicación de una unidad didáctica sobre los mecanismos de participación ciudadana.

Se realizó esta propuesta esperando que durante las actividades planteadas en la unidad didáctica, y motivados por el acercamiento comprensivo a problemas de su cotidianidad, los estudiantes dejarían ver elementos que permitirían comprender su desarrollo del pensamiento social. Este, una vez evidenciado y analizado, permitiría producir conclusiones y recomendaciones que se espera sean de utilidad para los interesados en la práctica pedagógica en el área de ciencias sociales. Paralelamente se trabajó en reflexionar acerca de la práctica docente del equipo de investigadores en cumplimiento de uno de los objetivos propuestos para investigación.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 General

Comprender el desarrollo del Pensamiento Social en un grupo de estudiantes de Electricidad Industrial del SENA de Dosquebradas a través de la aplicación de una unidad didáctica sobre mecanismos de participación ciudadana.

1.2.2 Específicos

- Identificar las habilidades cognitivo-lingüísticas que permitan evidenciar el pensamiento social de los estudiantes participantes.

- Identificar las dimensiones constitutivas de la realidad social que dan cuenta del Pensamiento Social de los estudiantes participantes.
- Interpretar el pensamiento social en los estudiantes participantes
- Reflexionar la práctica de aula de los docentes investigadores.

2. REFERENTE TEÓRICO

Para el logro de los objetivos del presente trabajo investigativo, todas las acciones desarrolladas se supeditaron al referente teórico que se desarrolla a continuación. Luego de la revisión de los autores incluidos en el mismo, en los campos del conocimiento del pensamiento social y de la participación ciudadana, se determina que los siguientes conceptos y definiciones son relevantes para la presente investigación y por tanto rectores de la misma:

2.1 Definición y Objetivo de las Ciencias Sociales.

La definición de ciencias sociales que más comúnmente se encuentra en la literatura relacionada, ubica a estas como el conjunto de disciplinas científicas que estudian las actividades del hombre como ser social, es decir en el entorno de las relaciones de los unos con los otros, las actividades que se desarrollan y las relaciones que de estas se derivan entre el hombre y el medio en el que habita. Dentro de estas disciplinas científicas es comúnmente aceptado incluir la historia, la geografía, las ciencias políticas y la economía entre otras, de acuerdo con el contexto nación de cada contenido escolar.

Desde otro punto de vista se puede decir que se trata de un conjunto de ciencias utilizadas para explicar lo social en contraposición a que haya una única ciencia que sea capaz de explicar la realidad social del hombre y su relación con el medio ambiente. Una de las características más complejas del estudio de lo social es su naturaleza de acelerada evolución y cambios vertiginosos que no dan espera a la comprensión de un fenómeno social para la migración del mismo a un

nuevo estado o contexto. Así, el estudio de lo social parece ser un intento de producir una imagen de un objeto que ni se queda quieto ni regresa nunca a un estado anterior.

La Universidad Pedagógica Nacional de Colombia citada por el Ministerio de Educación Nacional (2004) en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales, menciona que estas han sido incluidas en el currículo escolar a nivel mundial desde finales del siglo XVIII. En Colombia se reconoce que las mismas, con menos trayectoria en los contenidos escolares, no han sido traídas al proceso educativo con la intención de generar nuevos conocimientos científicos o de transmitir los disponibles al momento. Fueron incluidas con el propósito claro de generar en la población una identidad nacional, inculcar valores patrios, desarrollar cultura general y ofrecer competencias, habilidades y destrezas para un adecuado desempeño laboral de la población.

Todo esto por medio del conocimiento geográfico del territorio nacional y mundial, los símbolos patrios y el conocimiento de los eventos significativos del proceso de construcción de la nación y sus protagonistas.

Para Pulgarin, citada en el documento la construcción histórica de las ciencias sociales y sus implicaciones educativas de los lineamientos curriculares en ciencias sociales del MEN (2004):

Un recorrido histórico por los objetivos que se han señalado para la enseñanza de las Ciencias Sociales muestra que ellos han girado en torno a: identidad nacional; formar en valores patrios; enseñanza de la historia patria; adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para llegar a ser trabajadores capaces y competentes; formación de un hombre consciente que conozca la realidad y conocimiento de la realidad nacional e internacional para la transformación de los problemas sociales.

Con excepción de la reforma de 1984, nunca estos objetivos definieron el interés científico propio de cada disciplina y, mucho menos se avanzó en una propuesta integradora de

las Ciencias Sociales, hoy necesaria para la comprensión y tratamiento de los problemas sociales. (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 10).

En consecuencia, teniendo presente las diversas investigaciones a nivel nacional como las planteadas en esta investigación, el colombiano del común no tiene una base de pensamiento que le permita la comprensión de la realidad social y la elaboración de propuestas o de alternativas de mejora. Esta situación es resultado de la subsistencia en las aulas de prácticas tales como la enseñanza de la historia basadas en la memorización de fechas y nombres o de la geografía limitada a la descripción física del territorio concebido como un mapa sin contextos ni fenómenos sociales, culturales o económicos para analizar.

Si bien la Ley General de Educación, ley 115 de 1994 pone a las disciplinas de historia y geografía en el centro de la enseñanza de las ciencias sociales, también propone una ampliación de los temas incluidos en esta área trayendo a su ejercicio la enseñanza de la constitución política, la educación ambiental, la democracia e incluso la ética y los valores. Todo esto, - según los mencionados lineamientos curriculares para ciencias sociales- como respuesta a la manifiesta ausencia de ciudadanos participativos y críticos comprometidos con las instituciones democráticas y con la constitución nacional.

Para Pagés (1997), la enseñanza de las disciplinas sociales por medio de un modelo netamente transmisivo y repetitivo, ha traído como consecuencia que, generación tras generación, los estudiantes no hayan desarrollado un pensamiento que les dé la posibilidad de comprender, ni el entorno local ni el mundial en el que viven, mucho menos sus orígenes. Tampoco cuentan con las capacidades para intervenir de manera consciente en los cambios que se requieren para mejorar su sociedad. Por la misma línea de pensamiento, Pipkin (2009) concluye que el desafío para las ciencias sociales es “la formación de un pensamiento social que

permita analizar, comprender e intervenir en la realidad” (Pág. 18). Valora que en la actualidad los alumnos finalmente tienen acceso a una cantidad ilimitada de información en tiempo real pero que esto no los constituye en personas más capaces de comprender los problemas sociales. Por el contrario los convierte en seres sobresaturados de datos que les resultan simplemente impersonales y en nada significativos o aplicables a su entorno.

Para el desarrollo del presente ejercicio investigativo y en relación con el objetivo de las ciencias sociales, se toma como fundamento para el análisis y la reflexión el determinado por Pagés (2009) ya que si bien el objetivo de la educación es formar ciudadanos, la enseñanza de las ciencias sociales debe dar como resultado ciudadanos comprometidos con el constante conocimiento de los problemas de la convivencia, quienes en conjunto participen en la construcción de un mundo más justo y más igualitario. De la misma forma se toman como básicos los objetivos esenciales que para Benejam (2002) debe cumplir la enseñanza de las ciencias sociales a saber:

1. Dar los elementos que el estudiante necesita para ubicarse y reconocerse dentro del contexto cultural y social en el cual ejercen su humanidad.
2. Aportar a los estudiantes en el procesamiento de la información que dicha ubicación y auto reconocimiento les entrega para comprender tanto su contexto cercano y mundial como las intencionalidades que acompañan las diferentes interpretaciones que de su situación ofrece la sociedad.
3. Desarrollar la actividad de enseñanza con tal estrategia didáctica que los conocimientos adquiridos por el estudiante se vean reflejados en una evolución hacia un comportamiento más social, democrático y solidario. (pág. 5)

2.2 Conocimiento Social como Construcción desde la Enseñanza de las Ciencias Sociales.

Las ciencias sociales, la historia y la geografía han estado presentes en el currículo con constantes evoluciones a lo largo de los años procurando obtener mejores resultados en el propósito de preparar a los estudiantes para un mejor desempeño como integrantes de la sociedad. En ese proceso evolutivo, se ha avanzado desde las prácticas memorísticas de asignaturas desarticuladas entre sí, hasta llegar al desarrollo de un pensamiento social que sea capaz de ayudar a resolver la diferentes problemáticas sociales diarias que se presentan en el transcurso de la vida.

¿Qué enseñar en las ciencias sociales? Es la pregunta constante en el medio que rodea esta área. Como se mencionó antes, desde los planteamientos de Pipkin (2009):

Un propósito clave de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación del pensamiento social que le permita al alumnado concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad desde una perspectiva crítica y participativa” (pág. 18).

En concordancia con ello, desde su óptica en materia de la práctica docente en ciencias sociales Pagés (2012) menciona la importancia de:

...dotar al profesorado de las competencias profesionales que le habilitan para reflexionar sobre la práctica y hallar medios para intervenir positivamente en ella, para actuar como práctico reflexivo y crear situaciones que reviertan en la formación del pensamiento social e histórico -un pensamiento social crítico y creativo- de su alumnado (Pág. 2).

Enseñar ciencias sociales está ligado con la representación de la realidad social en diferentes escenarios y tiempos. Los conocimientos que se desarrollan en esta área permiten a los estudiantes conocer, analizar y reflexionar la situación política y socioeconómica de su país y el contexto que le rodea, proporcionándole conocimientos para darle más sentido a su mundo, permitiendo asumir el rol de ciudadanos de derecho pleno y actuar como tales; de esta forma se propiciarán espacios más adecuados para la consolidación de una mejor sociedad para todos.

Los cambios que experimenta el mundo en general son muy rápidos y permean las dinámicas sociales que exigen reacciones oportunas y a la vez acertadas de parte de sus actores en función de sus objetivos y necesidades. Pensar a esa velocidad resulta complejo y encontrar las soluciones lo es más si no se tienen las competencias para dimensionar de manera integral las situaciones, contextos, actores e interacciones a nivel local, nacional e internacional. En ese sentido, la enseñanza de las ciencias sociales debe llevarse a cabo por medio de estrategias didácticas que desarrollen las competencias para la comprensión de los fenómenos sociales. De acuerdo con Santisteban & Pagés (2011), las ciencias sociales aportan a la formación de competencias básicas siendo una de ellas la comunicativa. Este aporte de las ciencias sociales al desarrollo de la competencia comunicativa permite al estudiante formar su propio discurso en cuanto a lo que compete a su entorno. Esto dado que en el proceso desarrolla la capacidad de formarse ideas del mundo y comunicarlas a través de diferentes alternativas comunicativas como la oral, la escrita, la matemática, etc. (Santisteban & Pagés, 2011).

Además de esta competencia, se busca con las ciencias sociales aprender y desarrollar la capacidad para:

- “La resolución de problemas sociales”.
- “El desarrollo de las competencias personales”

- y “El desarrollo de competencias específicas para convivir y habitar el mundo” (Santiesteban & Pagés, 2011, pág. 16).

Pagés (2009) como se manifestó anteriormente, menciona que uno de los problemas de la enseñanza en las ciencias sociales “es que impacta poco en la formación de una juventud que tiene a su disposición muchísima más información de la que había tenido hasta ahora el alumnado de otras generaciones” (pág. 7). Sumado a esto, existen temas que pueden llegar a ser de poco interés para los jóvenes como lo son los mecanismos de participación y las alternativas que poseen para la defensa de sus derechos. De la misma forma lo relacionado con la formación democrática.

2.3 Pensamiento Social como Propósito de la Enseñanza de las Ciencias Sociales.

Para el logro de los objetivos planteados en el presente ejercicio investigativo, se entiende que la enseñanza de las ciencias sociales debe estar direccionada hacia un objetivo rector del obrar de los actores del sistema educativo entendiendo a los contenidos como uno de ellos, lo mismo que las estrategias didácticas. En este contexto es importante anotar que se toma como base el planteamiento que hace Pipkin (2009) en el cual pone de manifiesto que los egresados de la educación media tienen grandes dificultades para acercarse a los espacios sociales y laborales que la actualidad mundial ha configurado.

En esa misma línea, la autora lanza el cuestionamiento sobre las causas que han llevado a que en la actualidad esta población que, si bien ha recibido los conocimientos de las disciplinas

sociales en desarrollo del currículo vigente y además cuenta con ilimitado acceso a todo tipo de información vía las nuevas tecnologías comunicativas, no posee las capacidades adecuadas para analizar e interpretar los acontecimientos cotidianos que les rodean.

Pipkin (2009), busca definir lo que significa pensar en términos sociales y de la misma forma definir la categoría de pensamiento social, todo esto desde el conocimiento que acerca del tema manejan los docentes a partir de su experiencia como tal y desde sus propias reflexiones al respecto. Concluye la citada autora su planteamiento demostrando que el objetivo al cual ceñir todo el esfuerzo en materia de enseñanza de las ciencias sociales es el de formar en los estudiantes un pensamiento que les permita analizar y comprender su realidad y que ello conlleve de manera consecuente a la intervención en la misma para transformarla. Mismo objetivo que se toma como base para el desarrollo del presente trabajo investigativo.

2.4 Enseñanza desde Problemas Socialmente Relevantes.

En España la enseñanza dada “hacia estudio de problemas sociales no es un invento reciente” (Grupo Cronos, 1997), por lo que se puede ver que es una buena medida enseñar desde ahí y adaptar el currículo a este tipo de información. Para Benejam (1997), los problemas sociales relevantes pueden ser la estrategia para que el alumno tenga “interés en encontrar políticas alternativas, permitiéndole un papel activo, una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social y político” (pág. 41). Es importante tener claro que en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las ciencias sociales se debe apuntar a la formación de individuos que desarrollen habilidades y además adquieran ciertas capacidades que les permitan ser competentes y coherentes en todos los ámbitos, “es por eso que aprender ciencias sociales debe

significar aprender a saber y a saber hacer, a convivir y a saber ser persona responsable y comprometida socialmente” (Fernández, García, & Santisteban, 2012, pág. 13)

Por tal motivo se considera para esta investigación que hablar del uso de los mecanismos de participación ciudadana con los jóvenes que están terminando la adolescencia y entrando a la adultez joven es importante ya que se aproximan a los espacios de participación como el voto lo cual los lleva a participar de formas diferentes a las que tienen acceso antes de cumplir la mayoría de edad. La responsabilidad, el conocimiento, la capacidad crítica y el desarrollo del pensamiento social ante estas decisiones democráticas es importante para analizar y comprender su realidad buscando transformarla (Pipkin, 2009)

Desde los diferentes modelos educativos que se han implementado en las ciencias sociales se ha podido evidenciar los cambios en los objetivos que se han planteado. Desde la reproducción del conocimiento del modelo tradicional hasta la reflexión sobre los diferentes aspectos que rodean a los estudiantes y los contextos que habitan, como es el caso de la enseñanza del modelo crítico (Santisteban & Pagés, 2011). Este último modelo educativo busca que el estudiante pueda relacionar su aprendizaje con un problema socialmente relevante y cercano para que sea él quien descubra la situación y sea capaz de proponer posibles soluciones.

Complementando lo anterior, lo que se busca con este modelo es preparar a los estudiantes para que construyan sus propios conocimientos, se ubiquen en su mundo y estén preparados para intervenir en él de manera democrática. Es decir, desarrollar una forma social de ver el mundo a través de diferentes perspectivas, pensarlo con mayor coherencia y tener una relación adecuada de este con la acción. Ser actores de la participación ciudadana proporcionando espacios de participación y encuentros de formación ciudadana que les permita aprender a establecer

acuerdos por medio del dialogo para facilitar una sana convivencia y una mejor relación entre todos.

En este sentido, vale la pena retomar los lineamientos curriculares de las ciencias sociales que ha dirigido el Ministerio de Educación Nacional (2004) y en los que se establecen los objetivos de los cuales se parte para la enseñanza y práctica de esta área:

- Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan donde sea necesario.
- Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.
- Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.
- Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.
- Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral (pág.13).

Estos objetivos de partida resaltan la importancia de crear conciencia en los estudiantes sobre el conocimiento de sus derechos y sus deberes, siendo el aula de clase el lugar por excelencia para el estudio de situaciones socialmente relevantes que permitan desarrollar habilidades y competencias relacionadas con el tema. Con esto, desde el aula se contribuye a la construcción de una sociedad respetuosa, en igualdad de condiciones, diversa y sobre todo coherente entre lo que se piensa y lo que finalmente se realiza.

2.5 Habilidades Cognitivo-Lingüísticas.

De acuerdo con el planteamiento de Pagés (Santiesteban & Pagés, 2011), el pensamiento social dota al individuo con capacidades analíticas que le permiten interactuar con su realidad de manera consciente reconociéndose en ella y reconociendo su lugar de participante activo dentro de la misma. En complemento a esta premisa y en la misma línea conceptual Pipkin (2009) propone que el propósito de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación del pensamiento social en los estudiantes que, así dotados, pueden concebir sus realidades siendo capaces de asimilar sus complejidades y problemáticas. Esto por medio de la adecuada contextualización de los flujos de información que, con una óptica crítica los acerca a la participación.

Ya con anterioridad, Benejam (2002) establecía que el instrumento para el aprendizaje de las ciencias sociales es la capacidad que el individuo tiene para asimilar información que le permita definir los hechos y describirlos, de la misma forma que entender fenómenos delimitados y comprender las situaciones que los generan y las interacciones que confluyen en ellos. Para este autor el aprendizaje de las ciencias sociales implica la capacidad de generar una valoración interna de los hechos cuya comprensión dé origen a una interpretación y en consecuencia a una postura desde la cual tomar decisiones y emprender acciones.

De acuerdo con Jorba (Jorba, Gómez, & Prat, 2000), enmarcado en las teorías del aprendizaje socio constructivista, el aprendizaje es un proceso en el que priman las interacciones entre sus actores en función de la construcción negociada de acuerdos en cuanto a significados, lógicas, responsabilidades, contenidos y logros en donde el instrumento de cohesión privilegiado es la comunicación. Solo por medio de la verbalización es posible que el estudiante exteriorice sus representaciones y las contraste tanto con las de sus compañeros así como con las planteadas

por el docente. Sin la verbalización, en el aula no habría lugar a la modificación de las representaciones ni a los procesos de intercambio necesarios para el aprendizaje significativo.

Con esta base conceptual sentada y en aras de tener los elementos conceptuales necesarios para el cumplimiento de los objetivos del presente trabajo investigativo se hace necesario determinar que el elemento de base por medio del cual se espera tener evidencia del desarrollo del pensamiento social de estudiantes de Electricidad Industrial del SENA será el uso que los mismos hagan de sus habilidades cognitivo-lingüísticas. Esto en concordancia con Casas (Casas, Bosh, & González, 2005) para quién la evolución en la construcción del conocimiento científico en el individuo es apreciable por medio de la observación del desarrollo de sus competencias lingüísticas. Con esto, los autores consideran que el manejo de dichas competencias es reflejo de la evolución en el proceso de aprendizaje y que uno de los principales instrumentos para evidenciarlo viene dado por las producciones orales y escritas igualmente valiosas si son aportadas durante el proceso o al finalizar el mismo.

Las principales habilidades cognitivo-lingüísticas de acuerdo con Jorba (Jorba, Gómez, & Prat, 2000) vienen dadas en función de su estrecha relación con la tipología textual en la que se diferencian las producciones de este tipo según sean de carácter narrativo, descriptivo, explicativo, argumentativo o instructivo y de lo cual se deriva su nombre. Este autor pone de manifiesto que al no contar con unas definiciones generalizadas y universalmente aceptadas para definir cada una de las habilidades cognitivas y por consiguiente tampoco las cognitivo-lingüísticas, los estudiantes no comprenden con facilidad lo que se les pide en clase cuando se les dan las indicaciones para realizar alguna actividad que tienen que ver con alguna de estas habilidades cognitivo-lingüísticas. Por tal motivo realizó un análisis de las propuestas de diferentes autores con aportes desde la didáctica o desde la tipología textual. Resultado del

mismo se adopta una batería de definiciones que son tomadas como base para el desarrollo del presente ejercicio investigativo por lo que se incluyen de manera textual:

1. Describir: “Producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades propiedades, características, acciones, etc. mediante todo tipo de códigos y lenguajes verbales y no verbales, de objetos, hechos, fenómenos, acontecimientos, etc. sin establecer relaciones causales al menos explícitamente” (Jorba, Gómez, & Prat, 2000, pág. 34).
2. Definir: “Expresar las características necesarias y suficientes para que el concepto no se pueda confundir con otro, con la ayuda de otros términos que se suponen conocidos” (Jorba, Gómez, & Prat, 2000, pág. 36).
3. Explicar: Presentar razonamientos o argumentos estableciendo relaciones (deben haber relaciones causales explícitamente) en el marco de las cuales los hechos, acontecimientos o cuestiones explicadas adquieren sentido y llevan a comprender o modificar un estado de conocimiento. (Jorba, Gómez, & Prat, 2000).
5. Justificar: “Producir razones o argumentos, establecer relaciones entre ellos y examinar su aceptabilidad con el fin de modificar el valor epistémico de la tesis en relación con el corpus de conocimientos en que se incluyen los contenidos objeto de la tesis”. (Jorba, Gómez, & Prat, 2000, pág. 39)
6. Argumentar: “Producir razones o argumentos, establecer relaciones entre ellos y examinar su aceptabilidad con el fin de modificar el valor epistémico de la tesis desde el punto de vista del destinatario”. (Jorba, Gómez, & Prat, 2000, pág. 40)

2.6 Complejidades de la Realidad Social.

Enseñar desde las Ciencias sociales es una labor compleja si lo que se pretende es lograr la comprensión de la realidad social por medio del reto de traer al aula problemas socialmente

significativos. La meta de lograr que cada estudiante comprenda la realidad que le rodea convierte el aula en un espacio de interacción entre varios universos que en la medida que establecen relaciones entre sí demandan una ampliación y flexibilización de las estrategias con las cuales desarrollar los contenidos. Esto, si también se espera lograr aprendizajes significativos buscando llevar a los estudiantes a abordar los temas que les resultan importantes o relevantes por hacer parte de su realidad cotidiana. Adicionalmente, el amplio espectro de las ciencias sociales hace que afrontar un fenómeno desde diferentes disciplinas para su comprensión en lo tocante a las relaciones sociales sea una labor que demanda cuidado para no generar confusión o desinformación. En este sentido se puede citar a Benejam (1997) cuando manifiesta:

La selección de los contenidos sociales a enseñar presenta un problema de difícil solución debido a la multiplicidad y diversidad de las distintas Ciencias Sociales.

Entendemos que las Ciencias Sociales se ocupan de organizar e interpretar los conocimientos resultantes de la reflexión de la sociedad sobre sí misma, pero estos conocimientos han experimentado un crecimiento cuantitativo y cualitativo extraordinario, de manera que han dado origen a una serie de cuerpos científicos diferenciados conocidos como Geografía, Historia, Economía, Antropología y Sociología. (Pág.73)

En la actualidad es posible ver como las disciplinas enmarcadas en las ciencias sociales se encuentran inmersas en los diversos contenidos curriculares. No obstante se encuentran programas o carreras (como ingenierías y otras con enfoque menos social) en los cuales no se tienen plenamente definidos los contenidos procedimentales y actitudinales para el área de ciencias sociales. Esto da continuidad a la problemática habitual en materia social la cual posiblemente encuentra su origen en las tensiones entre las disciplinas que reclaman lugar de preponderancia en el currículo. Esto de acuerdo con el postulado de Benejam (1997) quien

afirma que “Los científicos que trabajan las diversas ramas de las Ciencias Sociales a lo sumo colaboran, desde la lógica y la metodología de sus propias disciplinas, en la consideración de problemas sobre los que convergen sus intereses” (pág. 73). Por tal motivo concertar las directrices que generen puntos de encuentro para la interacción armonizada en la enseñanza de las diferentes áreas de las ciencias sociales en educación universitaria continúa siendo complejo. Se podría afirmar que en el caso de los estudiantes del SENA no se presenta tales complejidades dado el carácter meramente técnico de la formación que allí se imparte. No obstante dicha formación tiene implicaciones de integralidad gracias a las cuales el proceso formativo contempla espacios en áreas como liderazgo, y desarrollo del ser pero sin que esto implique que al interior de los contenidos curriculares, haya objetivos específicos en materia de ciencias sociales o de pensamiento social.

La necesidad de encontrar coherencia entre lo que se enseña en las ciencias sociales y los objetivos de las mismas lleva a revisar el manejo de la didáctica por medio de la cual se desarrolla el área dado que esta “debe intentar seleccionar unos conceptos clave transdisciplinarios o conceptos organizadores básicos, comunes a todas las Ciencias Sociales” Benejam (1997, pág. 75). De lograrse esta meta se llevará a los estudiantes a dar cuenta de la realidad en la que viven y a comprender las diferentes problemáticas que les afectan alcanzando una interacción más consciente, recíproca y participativa con su entorno. Es decir se les dotaría con elementos para pensar su sociedad desde las dimensiones de la complejidad social preguntándose el porqué de los diferentes hechos sociales (Causalidad), interpretando los comportamientos en función de las intenciones de quienes intervienen (Intencionalidad) y reconociendo y admitiendo los distintos puntos de vista desde los cuales se reconoce en hecho (Relativismo).

2.7 Mecanismos de Participación Ciudadana

La constitución política de Colombia establece que “Colombia es una república democrática y participativa” (Constitución Política de Colombia, 1991). Esta segunda categoría se constituye en un reto que obliga al país en general a promover el conocimiento y uso de los diferentes instrumentos por medio de los cuales se puede participar.

La participación ciudadana se manifiesta desde la representación que se basa en la imposibilidad material para que todos los ciudadanos se pongan de acuerdo en los aspectos que rodean una decisión que les afecta. Ante esto el sistema de democracia representativa establece la elección de algunos que, en representación de sus electores, toman las decisiones.

Otra instancia de representación es la que provee espacios para que los ciudadanos puedan manifestar su voluntad ya sea por ser consultados (mecanismos de origen de autoridad pública) o por su propia iniciativa (mecanismos de origen popular) con los que aparece la figura de la participación directa. Es en la instancia de participación directa que aparecen los mecanismos de participación ciudadana que se encuentran consagrados en el artículo 103 de la Constitución Política y se convierten en un derecho político para todos. Desarrollados en la Ley 134 de 1994, (Congreso de la Republica de Colombia, 1994), los mecanismos de participación ciudadana con los que los colombianos pueden establecer una relación directa con el estado son: Iniciativa Popular legislativa y normativa ante las corporaciones públicas. (Artículo 2°), Referendo. (Artículo 3°), Referendo Derogatorio. (Artículo 4°), Referendo Aprobatorio (Artículo 5°), Revocatoria del Mandato. (Artículo 6°), Plebiscito (artículo 7°), Consulta Popular (artículo 8°) y Cabildo Abierto (artículo 9°).

Bajo esta premisa se abordó para el presente ejercicio investigativo y específicamente en lo relacionado con el contenido de la unidad didáctica, el concepto de mecanismos de participación ciudadana.

2.8 La Reflexión Docente en la práctica pedagógica.

Se hace necesario hacer un acercamiento teórico a las implicaciones de reflexionar en la práctica pedagógica para diferenciarlo del acto reflexivo cotidiano que cualquier profesional realiza acerca de hechos significativos o problemáticas del día a día en el ejercicio de su labor. En ese orden de ideas, es necesario reconocer, como lo hace Zabala (2000), que el profesional de la enseñanza no cuenta con una amplia oferta de referentes teóricos probados y aceptados universalmente como sí sucede en los casos de la gran mayoría de las profesiones de ejercicio liberal. Esto aunque bien puede llevar a concluir que controlar la práctica docente de manera consiente reviste un nivel importante de dificultad, más bien debe conducir a la búsqueda de elementos que estructuren un marco a partir del cual, la reflexión sobre el ejercicio docente sea practicada de manera sistemática y sus resultados lleven a acciones de mejora pertinentes dados los constantes cambios en las dinámicas y fenómenos sociales que tanto influyen en las relaciones internas del aula de clase.

Para esto, se hace necesario reconocer que el ejercicio docente tiene lugar en el aula de clase y esta es un espacio en el que confluyen múltiples factores que no siempre se presentan en la misma intensidad ni con la misma frecuencia. Como bien lo describe Zabala (2000):

Entender la intervención pedagógica exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos

didácticos, etc., donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema. Así pues, lo que sucede en el aula sólo se puede averiguar en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en ella. (Pag.15).

No obstante aclara el autor que de pretender realizar una acción verdaderamente reflexiva, esta no puede limitarse solo al momento en el que estos factores se hacen presentes en la interacción del aula ya que, no solo dichos factores, sino su interacción en el marco de la clase, se encuentran condicionados tanto por los momentos previos de planeación y preparación pedagógica como por los momentos posteriores de evaluación y de análisis del logro de objetivos. Esta propuesta de reflexión desde una mirada dinámica de los diferentes momentos en los que se realiza el ejercicio docente es consecuente con la diferenciación que realiza Perrenoud (2011) entre la reflexión en plena acción, la reflexión fuera del impulso de la acción y la reflexión sobre el sistema de acción. Acerca de la reflexión en plena acción pone de manifiesto el autor que no se encuentra muy relacionada con un proceso reflexivo propiamente dicho ya que normalmente tiene lugar para decidir un aspecto inmediato que demanda la selección entre dos o más alternativas de acción.

En relación con la reflexión fuera del impulso de la acción, es aquella que tiene lugar cuando el docente ya no está en interacción con sus estudiantes o colegas en el ejercicio docente y dedica esfuerzos a analizar lo sucedido o los resultados obtenidos, se menciona que tiene al mismo tiempo implicaciones retrospectivas y prospectivas. Retrospectivas, cuando de lo encontrado en una revisión o balance de los resultados y de los aspectos que funcionaron y los que no, se producen los aprendizajes por la capitalización de la experiencia. Este proceso es el que entrega conocimientos aplicables a las acciones futuras con lo que se concreta la implicación prospectiva de este tipo de reflexión (Perrenoud, 2011).

Esta investigación se realiza desde la reflexión fuera del impulso de la acción, por medio del registro en medio audiovisual para su transcripción y análisis fuera del contexto del aula y los estudiantes, teniendo presente que se tomaron algunos elementos del concepto de reflexión sobre el sistema de acción la cual es definida por Perrenoud (2011) como aquella en la cual el docente analiza las estructuras que son relativamente estables en su práctica dado que los elementos externos son variables y la manera cómo reacciona a los mismos no es improvisada ni se genera de manera espontánea sino que obedece a sus esquemas internos los cuales guían su acción y sus reacciones.

Como ya se mencionó antes y de acuerdo con Zabala (2000), la profesión docente difiere de otras en cuanto no tiene unos referentes mundialmente avalados y aceptados de los cuales se pueda valer, ni el docente para la toma de una decisión específica de clase, ni un investigador pedagógico para un ejercicio como el presente.

Con el fin de encontrar elementos que permita realizar la reflexión acerca de la práctica docente se realiza una integración de los referentes teóricos propuestos tanto en lo tocante al pensamiento social como a los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales y los enfoques pedagógicos. Resultado de la misma se encuentra un consenso acerca de una práctica docente deseable en cuanto fundamentada y ejercida en el enfoque constructivista, siendo este el que en definitiva, propende por desarrollar habilidades sociales, de pensamiento y autonomía en los estudiantes.

Para ello establece como crítico que el docente desempeñe unas funciones determinadas entre las cuales tomamos algunas con el objetivo de ser usadas como categorías para la aplicación de una reflexión fuera del impulso de la acción. Es de anotar que si bien Zabala (2000) menciona 10 funciones del docente para la generación de relaciones interactivas que faciliten el proceso de

aprendizaje con un enfoque constructivista, dado el número limitado de sesiones de la unidad didáctica aplicada, las mismas no fueron tomadas en su totalidad optando el equipo investigador por hacer el análisis de acuerdo con las que se definen en el apartado de las categorías. Esto dado que las que corresponden a “Potenciar progresivamente la *autonomía* de los alumnos en el establecimiento de objetivos” y “Valorar a los alumnos *según sus capacidades y su esfuerzo*” no fueron tenidas en cuenta por el tiempo de interacción con ellos en la unidad. Se toman entonces para efectos de esta investigación solo 8 de las funciones docentes mencionadas por Zabala (2000) a saber:

- a) Planificar la actuación docente de una manera lo suficientemente flexible para permitir la *adaptación a las necesidades de los alumnos* en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- b) Contar con las *aportaciones y los conocimientos* de los alumnos, tanto al inicio de las actividades como durante su realización.
- c) Ayudarlas a *encontrar sentido a lo que están haciendo* para que conozcan lo que tienen que hacer, sientan que lo pueden hacer y les resulte interesante hacerla.
- d) Establecer *retos y desafíos a su alcance* que puedan ser superados con el esfuerzo y la ayuda necesarios.
- e) Ofrecer *ayudas adecuadas*, en el proceso de construcción del alumno, a los progresos que experimenta y a los obstáculos con los que se encuentra.
- f) Promover la *actividad mental autoestructurante* que permita establecer el máximo de relaciones con el nuevo contenido, atribuyéndole significado en el mayor grado posible y fomentando los procesos de metacognición que le faciliten asegurar el control personal sobre sus conocimientos y los propios procesos durante el aprendizaje.
- g) Establecer un ambiente y unas relaciones presididos por el respeto mutuo y por el sentimiento de confianza, que promuevan la *autoestima y el autoconcepto*.

h) Promover *canales de comunicación* que regulen los procesos de negociación, participación y construcción (Zabala, 2000, págs. 94-95).

Siendo consecuentes con la necesaria búsqueda de una práctica docente verdaderamente reflexiva, es pertinente considerar los planteamientos de Shön (1998) quien establece que la base de dicha búsqueda es la mejora de la capacidad reflexiva hacia la comprensión y el consecuente control de las relaciones entre pensamiento y acción. Con su teoría de la “Reflexión en la Acción”, Schön (1992) propone que la enseñanza de las profesiones sea llevada a cabo de la manera como se enseña un trabajo de taller o de conservatorio en el cual se aprende sobre la marcha con las facilidades propias de un ambiente especializado para el aprendizaje “haciendo” con lo cual introduce el concepto del “prácticum”. Sus postulados son de especial relevancia para el cumplimiento de los objetivos del presente trabajo investigativo dado el abordaje que proporciona al tema de la práctica reflexiva ya que pone de manifiesto que cuando el profesional se ha familiarizado con el ejercicio de su labor, desarrolla la capacidad de actuar de manera rutinaria ejerciendo con regularidad secuencias que no le demandan un proceso de pensamiento al respecto. Esto es posible gracias a lo que él denomina “conocimiento espontáneo en la acción” y que termina siendo generador de comportamientos o reacciones reguladas por la costumbre o los paradigmas y que son los que dificultan los cambios y las mejoras en el ejercicio de la profesión.

En su obra, Schön (1992) promueve la necesidad de mejorar las habilidades para reflexionar dentro del ejercicio profesional como elemento articulador y potencializador de los talentos y las habilidades individuales que, solo así, cada uno adquiere y consolida en el mejoramiento de su propia práctica. Su obra se fundamenta en los postulados de Dewey (1989) quien además de sentar las bases para una práctica en constante reflexión y

aprendizaje sobre el hacer, llama a incluir en la totalidad de las actividades relacionadas con la práctica profesional un enfoque analítico que evalúe los resultados y recursos invertidos a la luz de un constante auto examen crítico de las propias creencias, prácticas de enseñanza, valores, rutinas, egos, actitudes, etc. Todo para identificar situaciones internas que ameriten ser modificadas, erradicadas o potencializadas para que en lugar de obstaculizar o demorar, aporten al logro de los objetivos del aula, de la institución e incluso del sistema vigente. Esto en contraposición a la manera de ejercer la docencia desde la rutina, el hábito o la repetición (Dewey, 1989).

3. METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo cualitativo dado que el objetivo propuesto es comprender un fenómeno humano como lo es el pensamiento social de un grupo de estudiantes. Esto sin pretender cuantificarlo o influir en él, solamente comprenderlo por medio de una inmersión e interacción directa con el grupo participante. Para su estructuración, se recaudó información preliminar por medio de la lectura de documentos relacionados con el tema de pensamiento social lo cual permitió establecer el diseño más adecuado para el logro del objetivo. La información recogida durante la aplicación de la unidad didáctica, por medio de grabaciones de vídeo y diarios de campo de los dos investigadores se sometió a un proceso de triangulación para evitar los sesgos que pueden aparecer cuando el objeto de estudio es examinado por medio de una sola técnica y por un solo observador. Esto con el fin de asegurar la credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad de la investigación. Los datos así obtenidos se codificaron (codificación abierta), para obtener de ellos las categorías y sus relaciones, este constructo se confrontó con la teoría del marco referencial para cualificarla y así finalmente alcanzar un nuevo conocimiento respecto al fenómeno analizado.

3.1 Tipo de Diseño:

El diseño elegido para llevar a cabo la investigación fue el estudio de caso ya que de acuerdo con el marco teórico en la materia, se reconoció que el grupo de estudiantes del SENA del municipio de Dosquebradas durante el desarrollo de una unidad didáctica sobre mecanismos

de participación ciudadana se constituyen en un sistema complejo con características que solo se pueden comprender analizadas de manera integral y sistemática. Esto porque una de las características del estudio de caso es que no se presta para producir generalizaciones (Stake, 1994) citado por (Neiman & Quaranta, 2006), siendo útil para comprender hechos que estadísticamente no se podrían evaluar ya que no son generalizables debido a la complejidad que se puede manejar en una unidad de análisis, sea de un individuo, un grupo, una comunidad, una sociedad, una organización o una institución. Este diseño permite mostrar la complejidad de la vida social y a la vez integrar o vincular la investigación cuantitativa-cualitativa en las ciencias sociales.

El estudio de caso acerca a las respuestas de las preguntas “cómo” y “porque” en un tema específico a evaluar y permite construir “fuentes conceptuales, categoriales y de base de datos inherentes a la construcción de teoría” (Archenti, 2007) convirtiéndose en una herramienta valiosa para investigar cuestiones donde “los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes” (Yin, 2003) citado por (Archenti, 2007).

La metodología en el estudio de caso depende del investigador y la pregunta problema que desea solucionar ya que no existe una metodología específica para resolver la inquietud presentada ante la unidad de análisis. Stake, 1994 citado por (Archenti, 2007). Neiman y Quaranta (2006) sostienen que “el Estudio de Casos no es la elección de un método sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado” por lo tanto se puede recurrir a diferentes diseños metodológicos que permiten desde lo cualitativo o cuantitativo combinar procedimientos (Yin, 1994; Meyer, 2001) citados por (Neiman & Quaranta, 2006) posibilitando generar ajustes en la medida que se desarrolla la investigación.

En conclusión, se adoptó como diseño el estudio de caso habiendo encontrado que es el más adecuado para realizar una confrontación de lo que establece la teoría con los acontecimientos de la vida real por medio de la aplicación de diferentes instrumentos de recolección y análisis de la información. Esto de acuerdo con Stoecker (1991) y Yin (1994) citados por (González, 2009), quienes manifiestan que: “el estudio de caso se convierte en un potente método de investigación que permite la verificación de las teorías, así como la producción de nuevos conocimientos a través del registro y descripción de los acontecimientos, que más adelante permiten la transformación de la realidad”. Actividad a la que las ciencias sociales apuntan “la transformación de la realidad”.

3.2 Categorías de Análisis del Pensamiento Social

Para el efecto de esta investigación la categoría principal es el Pensamiento Social. Para comprender el desarrollo del Pensamiento social en el que se encuentran los estudiantes analizados se identifican como subcategorías las habilidades cognitivo-lingüísticas que se describen a continuación:

3.2.1 Habilidades cognitivo-lingüísticas:

1. Describir: “Producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades propiedades, características, acciones, etc. mediante todo tipo de códigos y lenguajes verbales y no verbales, de objetos, hechos, fenómenos, acontecimientos, etc. sin establecer relaciones causales al menos explícitamente” (Jorba, Gómez, & Prat, 2000, pág. 34).

En términos de la tipología textual se puede decir que la descripción al lado de la narración es el tipo más usado ya que es el resultado del contacto más simple con la información que es replicada por el individuo tal como la percibió. Según Casas et al (2005), como habilidad cognitivo-lingüística no demanda una comprensión ni unas relaciones causales dado que tampoco hay un proceso de profundización que aclare las aclaraciones o que permita identificar consecuencias de lo que se describe o narra. De la misma forma para Jorba (Jorba, Gómez, & Prat, 2000), la descripción es válida si el interlocutor se hace una idea exacta de la realidad que le es mostrada por medio del discurso.

2. Definir: “Expresar las características necesarias y suficientes para que el concepto no se pueda confundir con otro, con la ayuda de otros términos que se suponen conocidos” (Jorba, Gómez, & Prat, 2000, pág. 36).

Considera la autora que la habilidad de definir demanda la capacidad de seleccionar las propiedades de los objetos o fenómenos y establecer relaciones entre ellas para determinar las esenciales de las generales y con fundamento en ello encontrar los elementos que realmente definen el objeto de análisis. La definición va de lo general a lo específico y cumple su objetivo cuando produce las razones que diferencian ampliamente y suficientemente el fenómeno un objeto de otros próximos o semejantes.

3. Explicar: Presentar razonamientos o argumentos estableciendo relaciones (deben haber relaciones causales explícitamente) en el marco de las cuales los hechos, acontecimientos o cuestiones explicadas adquieren sentido y llevan a comprender o modificar un estado de conocimiento. (Jorba, Gómez, & Prat, 2000).

Para Casas Et al (2005) Esta habilidad implica la capacidad de buscar las causas de los hechos para comprenderlos desde las mismas y es un paso obligado para que algo que

inicialmente solo es información pueda convertirse en conocimiento al punto de que es paso obligado para la justificación o para la argumentación. La finalidad de la explicación es encontrar el origen del hecho por medio de la identificación de las relaciones que lo causaron, sus intencionalidades y las relaciones entre estas dos y las consecuencias que conlleva. El nivel de precisión y de compleción son algunos de los criterios para evaluar la calidad de una explicación.

4. Justificar: “Producir razones o argumentos, establecer relaciones entre ellos y examinar su aceptabilidad con el fin de modificar el valor epistémico de la tesis en relación con el corpus de conocimientos en que se incluyen los contenidos objeto de la tesis”. (Jorba, Gómez, & Prat, 2000, pág. 39)

En concordancia con lo expuesto por Casas et al (2005) la justificación es la capacidad de producir razones que hagan comprensible una tesis para defenderla con argumentos los cuales son tomados de la ciencia. Se justifica para encontrar las razones para la comprensión de un fenómeno social profundizando en ellas y realizando planteamientos razonables para la comprensión de situaciones o fenómenos similares. Para esto se requiere hacer uso de los argumentos válidos provenientes de expertos válidos para respaldar las propias razones a la luz del soporte que ofrecen dichos expertos o autoridades en la materia.

5. Argumentar: “Producir razones o argumentos, establecer relaciones entre ellos y examinar su aceptabilidad con el fin de modificar el valor epistémico de la tesis desde el punto de vista del destinatario”. (Jorba, Gómez, & Prat, 2000, pág. 40)

La argumentación es la habilidad para defender las convicciones propias y proporciona espacios para entender que una misma situación puede tener diferentes soluciones válidas para quien así las considera y argumenta. Tal como lo manifiesta Casas et al (2005), se trata de la

capacidad de organizar una secuencia lógica de razones para defender un punto de vista con la motivación de convencer a otro del mismo o de cambiar su concepto acerca de la misma realidad. Aunque este último es el objetivo clásico de la argumentación, los espacios argumentativos son válidos para el logro de consensos o puntos de encuentro lo cual en nuestra actualidad es más productivo que el mero hecho de convencer al otro.

3.2.2 Categorías de complejidad de la realidad social:

Se toman como categorías para el análisis de la información adicionándolas a las derivadas de las habilidades cognitivo lingüísticas, los elementos de la complejidad social propuestos por Pagés (Santiesteban & Pagés, 2011) a saber:

- Causalidad: “Valoración de las Causas superando la simple descripción de lo observable. Establece el por qué distinguiendo las variables intervinientes”. (pág. 80)
- Relatividad: “Para Benejam y Quinquer (1998) el relativismo en el conocimiento social es una oportunidad de pensaren el cambio social” citados por (Santiesteban & Pagés, 2011, pág. 84).

El relativismo implica la aceptación de la existencia de puntos de vista diferentes, por lo que favorece el aprendizaje de la diversidad y de la cooperación. En este sentido, el relativismo debe asumirse como un aspecto del conocimiento social que nos conduce hacia el contraste de opiniones y el diálogo, que nos permite imaginar alternativas sobre el futuro. (Santiesteban & Pagés, 2011, pág. 84)

- Intencionalidad: “La intencionalidad es la característica fundamental del conocimiento social frente a otros tipos de conocimiento no social, del mundo físico o lógico-

matemático, por este motivo es muy importante su enseñanza”. (Santiesteban & Pagés, 2011, pág. 82)

En otras palabras la intencionalidad es la explicación intencional de los hechos sociales, describe la finalidad. Analizar los efectos de los acontecimientos o de los cambios sociales que han tenido lugar. Juzgar a los protagonistas que los provocaron, según sus pretensiones. Comparar las distintas interpretaciones de los hechos, ya sean de las personas implicadas o de observadores externos como sociólogos, historiadores, etc.

3.4 Categorías para la reflexión docente:

En cuanto al cuarto objetivo específico, las categorías que se incluyen son 8. Esto teniendo presente lo definido por Zabala “para facilitar el aprendizaje en un ambiente constructivista” en el aula de clase, se deducen una serie de funciones para el docente las cuales tienen como punto de partida la misma planificación (Zabala, 2000).

- a) Planificar la actuación docente de una manera lo suficientemente flexible para permitir la *adaptación a las necesidades de los alumnos* en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- b) Contar con las *aportaciones y los conocimientos* de los alumnos, tanto al inicio de las actividades como durante su realización.
- c) Ayudarlas a *encontrar sentido a lo que están haciendo* para que conozcan lo que tienen que hacer, sientan que lo pueden hacer y les resulte interesante hacerla.
- d) Establecer *retos y desafíos a su alcance* que puedan ser superados con el esfuerzo y la ayuda necesarios.
- e) Ofrecer *ayudas adecuadas*, en el proceso de construcción del alumno, a los progresos que experimenta y a los obstáculos con los que se encuentra.

- f) Promover la *actividad mental autoestructurante* que permita establecer el máximo de relaciones con el nuevo contenido, atribuyéndole significado en el mayor grado posible y fomentando los procesos de metacognición que le faciliten asegurar el control personal sobre sus conocimientos y los propios procesos durante el aprendizaje.
- g) Establecer un ambiente y unas relaciones presididos por el respeto mutuo y por el sentimiento de confianza, que promuevan la *autoestima* y *el autoconcepto*.
- h) Promover *canales de comunicación* que regulen los procesos de negociación, participación y construcción. (Zabala, 2000, págs. 94-95)

3.5 Unidad de Análisis y Unidad de Trabajo

La unidad de análisis es el pensamiento social en estudiantes de electricidad industrial del SENA en el municipio de Dosquebradas.

La unidad de trabajo fue un grupo de 17 estudiantes provenientes de los municipios de Pereira y Dosquebradas (Risaralda) distribuidos en cuanto al género en 16 masculinos y 1 femenina. Sus edades oscilan entre los 18 y los 38 años. De estrato socioeconómico 1 al 3, todos egresados de la básica secundaria y estudiantes de Electricidad Industrial del SENA, en nivel académico de Tecnólogo.

3.6 Técnicas e instrumentos.

3.6.1 Técnicas:

Para los efectos de la investigación se utilizó la Observación participante dado que como técnica, permitió a los investigadores la inmersión en el grupo desde la labor docente. La recolección de la información fue llevada a cabo en pro de cada una de las actividades que se ejecutaron en el aula en desarrollo de la unidad didáctica propuesta. “La observación participante, como su nombre indica, consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando” (Massot, Dorio, & Sabariego, 2009, pág. 332).

3.6.2. Instrumentos

Los instrumentos de recolección de la información utilizados durante la observación participante fueron los siguientes:

- Las notas de campo: “Consiste en una descripción-narración de los acontecimientos desarrollados en una situación natural” (Massot, Dorio, & Sabariego, 2009, pág. 336). Este instrumento tiene la ventaja de permitir a los investigadores hacer apreciaciones personales en cuanto a lo que observan durante su práctica.

Para Taylor y Bogdan (1986) citados por (Massot, Dorio, & Sabariego, 2009) se debe tener presente en la toma de notas:

...recordar todo lo que ven, oyen, sienten, mientras están en el campo. Para ello sugieren tener en cuenta los siguientes aspectos:

- ✓ Prestar atención.
- ✓ Cambiar la lente del objetivo: pasar de una visión amplia a otra de ángulo pequeño.
- ✓ Buscar palabras claves en las observaciones de la gente.
- ✓ Concentrarse en las observaciones primera y última de cada conversación.
- ✓ Reproducir mentalmente las observaciones y escenas.

- ✓ Abandonar el escenario en cuanto haya observado todo lo que esté en condiciones de recordar.
 - ✓ Tomar notas tan pronto resulte posible, después de la observación.
 - ✓ Dibujar un diagrama del escenario y trazar sus movimientos en él.
 - ✓ Grabar conversaciones y acontecimientos. (Massot, Dorio, & Sabariego, 2009, pág. 336)
- Registro audio/visual: Utilización de cámara de video para registrar todos lo realizado y dicho por estudiantes y docentes durante cada encuentro.
- Permitió evaluar la práctica docente de los investigadores al aplicar la unidad didáctica y las interacciones de los estudiantes junto con sus respuestas para identificar los niveles de las habilidades cognitivo-lingüísticas y la complejidad de la realidad social.

3.7 Procedimiento

Para los efectos de esta investigación la unidad didáctica (anexo 1) sobre mecanismos de participación ciudadana se diseñó a lo largo de 4 meses en desarrollo del 2º semestre de la Maestría en Educación Modalidad Virtual. Este diseño estuvo constantemente retroalimentado por los docentes y expertos en el tema. Cada sesión se programó para una duración de tres horas, donde los estudiantes se encontraron con diferentes dinámicas y retos a lo largo de cada encuentro: Uno inicial de presentación y repaso del tema, explicación del cumplimiento de los objetivos para cada sesión, una dinámica de grupo donde entre pares pudieran organizar la información vista en el encuentro y una reunión final de retroalimentación, definición de términos, aclaración de dudas y asignación de actividad para traer desarrollada al siguiente encuentro.

La unidad didáctica se desarrolló con un grupo de estudiantes de electricidad industrial del Centro de Diseño e Innovación Tecnológica Industrial del SENA en Risaralda por la facilidad de acceso a ellos ya que uno de los investigadores es funcionario de dicho centro. Es decir la población de trabajo fue elegida por conveniencia. Todas las actividades fueron grabadas en video con el objetivo de captar todos los detalles de las interacciones con el grupo de estudiantes. De la misma forma se mantuvo un registro sistemático de notas de campo de cada encuentro donde se consignaron las observaciones de parte de los investigadores sobre la acción.

En el primer encuentro se explicó en qué consistirían las diferentes sesiones de clase y se solicitó llenar el consentimiento informado a cada estudiante (anexo 2).

Después de desarrollados los 5 encuentros planeados en la unidad didáctica, con una duración de 3 horas cada uno y dos encuentros por semana, la preparación de la información recolectada para el análisis de los resultados obtenidos se realizó de acuerdo con los lineamientos que propone Hernández (2014) en cuanto al procedimiento que corresponde para una investigación de tipo cualitativo como la que nos ocupa. Con esta guía y ante la gran cantidad de datos recolectados se realizó una preparación inicial de los mismos en términos de la revisión. Para esto se transcribió la totalidad de las grabaciones lo que posibilitó el proceso de codificación de la información para su posterior agrupamiento de acuerdo con la categorización planteada. Habiendo lugar a ajustes en las transcripciones se realizó una triangulación entre investigadores para concertar con mayor objetividad la ubicación de las unidades de sentido por categorías hasta agotar la totalidad de la información.

Teniendo presente los objetivos de esta investigación es importante mencionar que solo se pudo hacer la transcripción de tres sesiones ya que a raíz de una falla técnica con el equipo de

video durante las dos últimas sesiones en relación con el sonido, solo se tomaron como referencia de las dos últimas sesiones los diarios de campo.

Se consideró por parte de los investigadores que las tres sesiones transcritas eran suficientes para dar cuenta del pensamiento social de los estudiantes encontrándose además saturadas las categorías habiendo realizado el análisis de estas.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La información recogida se sometió a un proceso de codificación abierta o de primer nivel de acuerdo con lo planteado por Hernández (2014). Para este caso, luego de la transcripción de los videos realizados a la totalidad de los discursos e intervenciones de los estudiantes durante las sesiones de clase analizadas, se vació todo el texto en una hoja de cálculo distribuyéndolo de acuerdo con la unida de sentido planteada como lo es el párrafo. De otro lado se asignaron códigos alfanuméricos y de colores a las categorías tanto para habilidades cognitivo-lingüísticas (tabla 1) como para la reflexión sobre la práctica docente (tabla 2). Así organizada la información se procedió a analizar cada una de las unidades de sentido para establecer a cuál de las categorías determinadas pertenecía realizando la correspondiente marcación y el agrupamiento en celdas determinadas que permitieran el posterior conteo como fuente de información primaria. Es de anotar que una vez concertado el procedimiento a seguir, cada investigador lo aplicó por separado y sin interacción con el otro haciendo uso de la bitácora de análisis en aquellos casos que consideraran relevantes. Finalmente dentro de este primer nivel se realizó una puesta en común entre investigadores para la conciliación de aquellos hallazgos que resultaron diferentes con lo cual se concretó un proceso de triangulación de lo obtenido en aras de la objetividad.

Tabla 1. Códigos para el análisis de habilidades del pensamiento social en estudiantes del SENA Dosquebradas.

CODIFICACIÓN PARA EL ANÁLISIS DEL PENSAMIENTO SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES DEL SENA			
	Categorías	Códigos	Color del rotulo.
Habilidades Cognitivo-Lingüísticas	Describir	D1	Amarillo
	Definir	D2	Rojo
	Explicar	E	verde claro
	Justificar	J	azul oscuro
	Argumentar	A	Morado
Complejidad social	Causalidad	C	Fucsia
	Relatividad	R	azul claro
	intencionalidad	I	Naranja

Fuente. Elaboración propia de los investigadores

Tabla 2. Códigos y colores para el análisis de la práctica docente.

CODIFICACIÓN PARA LA PRACTICA DOCENTE		
CATEGORÍAS:	CÓDIGO	RÓTULO
Planificación y Flexibilidad en la Ejecución de la Clase	PYDEC	
Importancia dada a las aportaciones de los estudiantes	IAE	
Ayuda al estudiante para que encuentre sentido a la actividad en la que se encuentra	AESA	
Establece retos que resultan alcanzables para el estudiante	ERA	
Ofrece ayudas contingentes	OAC	
Promueve la actividad mental auto-estructurante	PAM	
Establece un ambiente y unas relaciones entre estudiantes que favorecen la autoestima y el auto-concepto	EARAYA	
Promueve canales de comunicación	PCC	

Fuente. Elaboración propia de los investigadores

Después de tener rotuladas y codificadas las unidades de sentido de parte de cada investigador se procedió a triangular la información entre investigadores confrontándolas una por una discutiendo y argumentando para mantener la objetividad.

Concertada la totalidad de las unidades analizadas se integró la información en una sola hoja de cálculo con el objetivo de realizar una interpretación inicial. Para estos efectos se tomaron ejemplos de cada categoría como se evidencia en la tabla 3 incluida en el apartado de análisis inicial o de primer nivel donde se describe a detalle lo encontrado en el mismo.

Con la información codificada en su totalidad y unas tablas de frecuencia claras acerca de la participación de cada una de las categorías identificadas en el primer nivel, se pasó al análisis de segundo nivel o codificación axial, definido por Hernández (2014) como el momento del análisis en el que se espera lograr establecer las relaciones que se generan entre las categorías y de las cuales se pueda generar integraciones en temas más generales o centrales con lo que se obtienen categorías de mayor “amplitud conceptual” (pág.442).

El proceso se realizó llevando la totalidad de las unidades de sentido provenientes de los 17 estudiantes participantes ya codificadas en cada transcripción a una sola tabla que permitiera tener todas las categorías y unidades juntas para visualizar relaciones entre ellas, patrones comunes, o ejes centrales en busca de una categoría emergente. Posteriormente se procedió a la codificación selectiva para la generación de hipótesis y explicaciones, esto mediante un gráfico que permitió dar cuenta de lo encontrado en los resultados de la investigación y además generar una interpretación de los datos. En el mismo se muestra cómo el grupo de estudiantes que participaron de esta investigación no evidencia poseer las habilidades cognitivo-lingüísticas esperadas ni tener los elementos para la comprensión de la complejidad social. Aun teniendo la mayoría de datos identificados y ubicados se continuó revisando, recodificando, reubicando cada

unidad de análisis de las categorías para dar mayor organización a la información obtenida, esto por medio de la triangulación constante entre los investigadores.

4.1 Resultados Análisis de primer nivel.

A continuación se exponen los resultados del análisis de primer nivel que permitió identificar las categorías que dan cuenta del pensamiento social en los estudiantes. La tabla 3 muestra cada categoría relacionándola con los criterios que se aplicaron para identificarla, un ejemplo de código vivo para cada una y la correspondiente interpretación dada por el equipo investigador.

La nomenclatura utilizada en esa tabla es la siguiente:

Para identificar a cada estudiante se les asignó un número entre 1 y 17 y se encontrarán en el documento como: Estudiante1, estudiante 2, etc.

Cada una de las sesiones analizadas se denominó “transcripción” y teniendo en cuenta que el estudio se realizó con las primeras tres de las cinco que conforman la unidad didáctica, se encuentran identificadas así: T1, T2 y T3. De la misma forma las unidades de sentido analizadas corresponden a párrafos que al haberse transcrito totalmente en la hoja de cálculo utilizada se identificaron por el orden en que se presentaron iniciando cada sesión un P1 y concluyendo con Pn según sean las intervenciones transcritas.

Las habilidades cognitivo-lingüísticas se codificaron de acuerdo con sus iniciales así:
Descripción: D1; Definición: D2; Explicación: E; Justificación: J; Argumentación: A

Mismo método se aplicó para el caso de las dimensiones de la complejidad de la realidad social incluyéndose dentro de la codificación aplicada de la siguiente manera: Causalidad: C; Relatividad: R; Intencionalidad: I

Es de anotar que si bien se traen ejemplos de códigos vivos para la totalidad de las categorías analizadas, para el caso de DEFINIR, JUSTIFICAR, ARGUMENTAR, RELATIVIDAD, CAUSALIDAD e INTENCIONALIDAD el código vivo traído es, o la única, o de las únicas manifestaciones que se presentaron siendo evidente en el análisis que solo hay presencia de uno o dos códigos en todo el material recaudado.

La dinámica con la que se presentaron las categorías se puede ver de mejor manera en la tabla 4 donde se expone la frecuencia con la que aparecen a lo largo de la investigación. Es notorio lo manifestado con anterioridad respecto a que si bien hay presencia de todas las categorías, la frecuencia de la categoría de “describir” es la única que se presenta en la totalidad de los estudiantes y en la totalidad de sus discursos. Para el equipo investigador, esto da cuenta del desarrollo de su pensamiento social evidenciado en la ausencia de las habilidades cognitivo-lingüísticas y de los elementos para la comprensión de la complejidad social.

Tabla 3. Resultado del análisis de primer nivel.

CATEGORIA	CRITERIOS	EJEMPLOS CÓDIGO VIVO	INTERPRETACIÓN DE PRIMER NIVEL
DESCRIBIR	Responde a preguntas: ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿qué Pasa?, ¿dónde pasa?, ¿cuándo pasa?, ¿cómo ocurre? ¿Qué hacen?, ¿cómo lo	Estudiante 6: “El plebiscito, es una manera de..... como..... si es una manera de..... de... dar como un voto para poder rechazar como lo estábamos hablando acá. Lo que hizo Uribe con la FARC. Que se hizo un plebiscito para ver si se decía sí o no a la paz” (T1P226D1) Estudiante 10: “Participar es intervenir en un suceso o un acto, digamos por ejemplo un policía va a capturar a un ladrón y si él no lo hace no participó con nada.”	Sus intervenciones son escuetas descripciones o narraciones de asuntos u objetos. En ellas no ahondan en aspectos que colmen los criterios para la descripción en su totalidad. Son recurrentes las intervenciones superficiales comparables a impresiones a simple vista del tema que les

	<p>hacen?, ¿quién interviene?, ¿cómo intervienen?</p> <p>¿Cuántos son?, ¿cómo son?, ¿quiénes son, ¿qué piensan?, ¿cómo Piensan?, ¿dónde viven?, ¿cómo viven, ¿qué quieren?</p> <p>¿Cómo lo quieren?</p>	<p>(T1P108D1).</p> <p>Estudiante 1: “¿de qué? Por ejemplo el cabildo abierto es una forma de participación ciudadana?” (T2P18D1).</p> <p>“Que va relacionado para que toda la comunidad entera pueda participar, ósea tiene que ver directamente abierto a todos los ciudadanos, convocada por consejo administraciones locales, eh” (T2P19D1).</p> <p>Estudiante 2: “es como una votación de personas que quieren tomar una decisión”. (T1P73D1)</p> <p>Estudiante 17: “Ese día actuamos, actuamos y nos salimos y luego entramos yo estaba en la puerta y Rafa fue el que hizo de presidente. Ese día era que para organizar que unas vías y que el presidente autorizaba esas vías... Ah no era el peaje, el peaje de las motos. Que para que las motos tuvieran que pagar peaje. Que el presidente quería eso pero el pueblo estaba en contra” (T3P16D1).</p> <p>Estudiante 5: “Y también existe mucha vacuna allá. Entonces si usted no paga una cierta parte van y le quitan las cosas o lo matan, a mi tío lo mataron delante de toda la familia....” (T3P50D1)</p>	<p>ocupa.</p> <p>Algunas intervenciones logran completar los criterios de descripción de un hecho. Normalmente no ahondan en aspectos como las relaciones inherentes o quien lo realiza y en qué consiste lo que realiza.</p> <p>En todo caso no se profundiza en causas o consecuencias o en motivaciones o afectaciones que conlleva el hecho.</p> <p>Es una categoría que se logra identificar en todos los estudiantes.</p>
DEFINIR	<p>Produce las razones que diferencian amplia y suficientemente el fenómeno un objeto de otros próximos o semejantes.</p>	<p>Estudiante3: “Pues en el concepto que nos está dando es tomar una decisión conjunto”. (T1D2P62)</p> <p>Estudiante 13: “para mí el plebiscito lleva como el voto popular, porque el plebiscito leímos ahí que el plebiscito era como. Como una herramienta del congreso y ya pues ellos ya lo llevan a una consulta popular que si están de acuerdo o no y ya ahí se hace la votación.”</p>	<p>Solo aparecen dos unidades de sentido que se identifican dentro de esta categoría. No se presenta como una habilidad cognitivo-lingüística que tenga presencia dentro del caso estudiado.</p> <p>Lo que se pueden ver en quienes la poseen es que la definición es muy superficial y no hay intención de ahondar en ella. Se presenta de una manera espontánea donde intentan a partir de su discurso identificar las características necesarias o básicas por así decirlo de lo que definen.</p>

EXPLICAR	<p>Cumple con uno de las Tres preguntas: ¿Por qué pasa?, ¿por qué lo hace?, ¿por qué es así?.</p>	<p>Estudiante 2: “la participación ciudadana es como algo que causa impacto que usted se encuentra, digamos en la comunidad usted puede digamos tener una fundación, usted está participando como ciudadano y ayudando a niños o una fundación ya sea de viejitos y así ¿si me entiende? (T2P118E).</p> <p>Estudiante 6: “Yo digo que todos participamos como a la hora de elegir un alcalde o un presidente. Si usted no hace un voto, pues usted está participando así no.. Ósea como le digo yo: Uno participa así no vaya y vote porque eso es algo perdido y no va a ser escogido alguien como por tal que usted diga bueno a este presidente se subió allá pero vea no hizo algo, incumplió pero usted, usted no se devuelve al punto en el que Ud. no participó no usó el mecanismo de participación porque no ejerció el voto y pudo haber ganado alguien así sea por un solo voto”. (T1P13E1)</p>	<p>Explicar para este grupo de estudiantes es lograr en el otro una imagen similar a la que ellos poseen del fenómeno por lo que transmiten por medio de símiles o comparaciones su idea o concepto. Llevan el concepto a un equivalente o lo ejemplifican pero no se ocupan de sus causas o efectos en su explicación.</p>
	<p>¿Por qué interviene?, ¿por qué lo hacen?, ¿por qué piensan eso?, ¿por qué viven aquí?</p>	<p>Estudiante 1: “Pues la participación en Colombia creo yo que va desde lo más básico hasta lo más complejo, digamos desde el punto de que desde que uno sale de la casa, está participando digamos en algo general, es decir por ejemplo, digamos el punto de una estadística, o digamos de alguien que uno que anda en moto o en vehículo y hacer parte de una estadística de movilidad, estamos participando de una manera indirecta y directamente por ejemplo acá en el centro estamos participando dentro de un grupo que estamos recogiendo la información, estamos participando en los colegios, estamos participando de pronto en adquirir un conocimiento.” (T1P27,E-2).</p> <p>Estudiante 2: “Ahí digamos... Yo soy el representante de los estudiantes. Como representante de los estudiantes pienso que Dosquebradas solo cuenta con el centro de Diseño del SENA y digamos los estudiantes de la Universidad Tecnológica y no representan las instituciones como el SENA de Pereira y eso....igual no representan mucha cantidad, digamos a comparación de la zona industrial que vienen de otras partes y de acá mismo entonces yo no veo que sea mayor relevancia a la hora de exceptuarlos del pico y placa, entonces creo que no hace la mayor diferencia”. (T2P123,E-2)</p>	<p>Intentan explicar a partir de los conocimientos provenientes de sus experiencias. Sus respuestas van enfocadas a demostrar el por qué piensan lo que piensan .</p> <p>La ejemplificación es el recurso que las usan para aclarar lo que están diciendo.</p>

JUSTIFICAR	Identifica una de las tres preguntas y reconoce conceptos: ¿cómo lo haría?, ¿Qué se puede hacer?, ¿Cómo podría ser?	Estudiante 7: “Pues yo, en mi caso participar tal vez con el medio ambiente, ósea por ejemplo si uno empieza a recoger basura todo eso la gente ya empieza a coger idea y ya, no sé, no sé”. (T1P25J)	La capacidad de producir razones del estudiante en relación con su respuesta está dada a partir de su experiencia, se nota como hacen uso de la ejemplificación para expresar lo que desean al grupo. Con la ausencia de más unidades en esta categoría se nota también la falta de justificación en el grupo en general.
ARGUMENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Afirmar tesis o argumentos. - Justificar el punto de vista que se pretende defender. - Rechazar otros puntos de Vista posibles. - Ceder en ciertos puntos para defender mejor el punto de vista propio. 	<p>Estudiante 8: “no Pues yo pienso que es.... hummmm como una decisión, también comunicación porque si usted llega a participar el algo tiene que saber lo que le están solicitando” (T1P112A)</p> <p>Estudiante 16: “Yo votaría que sí, yo digo que sí, pero a mí lo que son los violadores, asesinos en serie, todo eso si merecerían la pena de muerte. No son un bien para la sociedad. Obviamente hay otros que no lo merecen pero que es una persona de comportamientos agresivos...” (T2P196A)</p> <p>Estudiante 14: “Pero pues tiene que haber unos parámetros, no todo el mundo se tiene que llevar a pena de muerte, para mí serían las personas que le dan la cadena perpetua, esas personas ya para qué” (T2P208A).</p> <p>Estudiante 6: “Tendría que ser como dependiendo, como un nivel de delito, dependiendo del nivel que haya poner castigo para eso, y también un cambio en las cárceles” (T2P223A).</p>	<p>Los estudiantes tienen la capacidad de defender sus puntos de vista desde las valoraciones que dan en importancia a la vida, ven que las personas se pueden equivocar y esto es aspecto importante para crear unos parámetros frente a la posición que toma en relación con un tema como lo es la pena de muerte y esto les permite justificar la posición o respuesta que dan frente al tema.</p> <p>Es el único tema donde los estudiantes expresan lo que piensan y defienden su posición frente a algo, aun así son pocos los que dan su punto de vista con claridad por lo cual no es una categoría que se vea reflejada en todo el grupo.</p>
CAUSALIDAD	Valoración de las Causas superando la simple descripción de lo observable. Establece el Por qué distinguiendo las variables intervinientes.	<p>Estudiante 3: “Aquí dice el pueblo, las personas pueden vigilar a los dirigentes y también pueden sancionarlos y yo me pregunto. ¿Cómo si aquí no sancionan a nadie?” (T1P259C)</p> <p>Estudiante 1: “una preguntica, por ejemplo como en el caso que dice E si por ejemplo el Alcalde dentro de sus propuestas que hizo no ésta la de, de pronto arreglar esa vía, o sea tiene que digamos hay forma de que la haga, osea” (T1P297C)</p>	Las manifestaciones de causalidad encontradas en la ejecución de la unidad didáctica son muy superficiales en lo social. Si bien manejan expresiones que denotan causa efecto no se percibe como manejo de la causalidad social sino que se deriva de deducciones espontáneas sobre el tema tratado.

RELATIVIDAD	Reconoce que una realidad puede ser aceptada desde diferentes puntos de vista según variables como el tiempo, la geografía, la posición, la cultura, etc. Da valor a diferentes opiniones acerca de un mismo fenómeno.	<p>Estudiante 1: “yo creo que la pregunta es, de donde tomar la noticia, dónde ver la noticias”. (T1P166R).</p> <p>Estudiante 1: “Es que es complejo porque hay que pensar en muchas cosas, por ejemplo mantener a un preso es costoso y pues aquí en Colombia abundan demasiado, entonces está bien por lo del fondo público, los recursos públicos exacto. Ese sería un aspecto. Por otro lado, acá en Colombia realmente la justicia es muy ineficaz entonces en la medida que se mira si alguien es culpable sí o no, por las pruebas que tengan y muchas veces el juez dice que sí es culpable y muchas veces resulta que no lo era y darle la pena de muerte a alguien que posiblemente sea inocente sería algo muy grave”. (T2P184,R)</p> <p>Estudiante 3: “no pues, En este caso yo estaría en contra de la pena de muerte puesto que es muy complejo, yo digo que no porque la justicia es muy INEFICAZ, si la justicia fuera eficaz y fuera correcta yo diría que si, pero yo no confío en la justicia”. (T2P186R)</p>	De acuerdo con la definición dada para el criterio de relatividad se puede observar en los ejemplos elegidos para esta categoría, que hay un reconocimiento de diferentes factores dentro del tema que se está tratando que es la “pena de muerte”. Los estudiantes comparan el valor de la vida, cómo es la justicia en el país, diferentes consecuencias que se pueden dar a partir de las circunstancias, y se hacen preguntas que tienen relación con informarse adecuadamente para no tener muchos sesgos al momento de escuchar algo.
INTECCIONALIDAD.	Da cuenta de las finalidades que se siguen al provocar o favorecer un fenómeno. Reconoce los efectos de este y a sus protagonistas. Da valor a las interpretaciones ya sean de implicados o de observadores.	<p>Estudiante 1: “Yo pienso que principalmente es como un partido político o un líder pues porque además de más voz es más fácil de que la gente lo pueda seguir y se puedan recolectar las firmas porque si es una persona del común que de pronto nunca se ha hecho ver o algo así y de pronto no tiene tanto impacto entonces es difícil recoger las firmas porque tiene un plazo de seis meses para la recolección y si no pues entonces.. Nada.” (T2P133I-1).</p> <p>Estudiante 14: “resulta que el representante pues de la vereda él siempre está ahí metido en el convite, él se mete el billetico al bolsillo y dice que es un convite” (T1P294I-1)</p>	Reconoce la importancia de los lugares que ocupan las personas, las posiciones que tienen en relación a lo político y el manejo que se puede dar desde un lugar más visible. Esto permite que ver que el estudiante reconoce quienes pueden ser los protagonistas y cuáles son los efectos que tiene esto para obtener mejores resultados.

Tabla 4. Frecuencias de las categorías habilidades cognitivo-lingüísticas en estudiantes del SENA Dosquebradas durante el desarrollo de una unidad didáctica sobre mecanismos de participación ciudadana.

TABLA DE FRECUENCIAS DE LAS CATEGORIAS	
CATEGORÍA	TOTAL CATEGORIA

Describir	194
Definir	2
Explicar	54
Justificar	1
Argumentar	10
Causalidad	6
Relatividad	10
Intencionalidad	4
Total	281

Fuente. Elaboración propia de los investigadores

El análisis de primer nivel mostró que, de las habilidades cognitivo-lingüísticas, la descripción emergió en un 65% de las oportunidades seguida de la explicación con un 14%. Hasta aquí es importante aclarar que en la gran mayoría de los casos, si bien se logra categorizar las intervenciones de los estudiantes, estas no cumplen en su totalidad con los criterios establecidos a la luz de la teoría adoptada. Para su codificación el equipo investigador optó por identificar la intencionalidad del estudiante en lo manifestado, discutiendo cada caso dentro de los espacios de conciliación que se llevaron a cabo para tales efectos. En ese mismo orden de ideas es pertinente aclarar que por categoría indefinida se entienden aquellas intervenciones o discursos de los estudiantes que no lograron ubicarse dentro de ninguna formalmente. Se trata de ideas inconclusas o de intenciones de decir algo que no se lograron concretar.

Lo encontrado hasta aquí es coherente con lo que muestran los diarios de campo de los docentes investigadores los cuales contienen anotaciones relacionadas con la escasez de contenido y de ideas concretas en las participaciones de los estudiantes. De la misma forma, reportan dificultades para lograr que pusieran de manifiesto sus ideas o posiciones al respecto del tema de clase.

De acuerdo con el análisis de la manera como aparecieron las habilidades cognitivo-lingüísticas en los estudiantes, siendo notorio que de estas la descripción ocupa el lugar más relevante la cual, según Jorba (2000) es la de menor complejidad, es viable afirmar que el pensamiento social de los estudiantes no presenta un mayor nivel de desarrollo lo cual es consecuente con lo encontrado en cuanto a su comprensión de la complejidad social cuyas categorías relacionadas tampoco emergieron con una frecuencia significativa. Los casos en los que se encuentran presentes y como ya se mencionó antes, carecen de la totalidad de los criterios que las constituyen. Con esto se entienden alcanzados los dos primeros objetivos específicos investigativos trazados por el equipo investigador.

4.2 Análisis de segundo nivel.

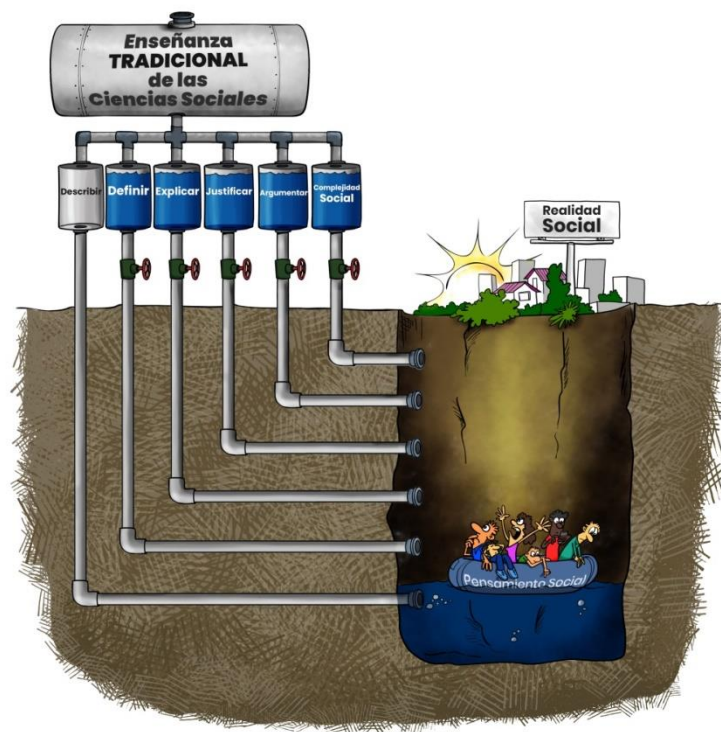
Se inició con la elección de las unidades que dieran cuenta de cada categoría identificada con las cuales se pudiera “describir en términos de su significado” como dice Hernández (2014) y responder algunas preguntas “¿a qué se refiere la categoría? ¿Cuál es su naturaleza y esencia? ¿Qué nos “dice” la categoría? ¿Cuál es su significado?” (pág. 441).

A continuación se buscó una interpretación de lo que informaban las unidades significado agrupadas de acuerdo con las categorías investigativas. Esto mediante su lectura en conjunto para tratar de visualizar las relaciones e interacciones presentes con el apoyo de los elementos aportados por los diarios de campo. Posteriormente se procedió a plasmar lo encontrado en una gráfica que permitiera poner de manifiesto lo encontrado con este procedimiento.

Es importante recordar que aunque en algunas categorías como definir, explicar, argumentar, causalidad, intencionalidad y relatividad hay ejemplos de códigos vivos, estos se

toman de los únicos o pocos casos en los que se presentaron ya que emergieron de manera escasa durante el desarrollo de la unidad didáctica y corresponden casi de manera exclusiva a un estudiante específico que no representa la generalidad del grupo.

Esquema 1. Interpretación del Pensamiento Social.



Fuente: elaboración propia.

La imagen representa la interpretación del estado en el que los investigadores encuentran el pensamiento social en los estudiantes participantes. De un lado muestra un tanque llamado “Enseñanza Tradicional de las Ciencias Sociales” el cual se conecta con los recipientes de las habilidades de “Describir”, “Definir”, “Explicar”, “Justificar”, “Argumentar” y “Complejidad Social”. Se trata de un sistema de tubería que conduce agua que debería llegar hacia el fondo del pozo. En el mismo, se muestra a un grupo de estudiantes que se encuentran en una balsa llamada

“Pensamiento Social”. Esta última debería elevarse en la medida en que el agua fluya llenando el pozo y se muestra como el vehículo que potencialmente los llevará a conocer, comprender, fomentar, transformar y sentirse parte de la realidad social en la medida en que puedan ascender hasta el nivel donde esta se encuentra. Se muestra cómo el agua que llenaría el pozo generando el necesario movimiento hacia arriba, se encuentra bloqueada por grifos que están evidentemente cerrados. El agua del tanque de la descripción ha fluido libremente ya que no hay un grifo que obstruya su paso por lo que la balsa de pensamiento social flota solo a un nivel que está muy lejos de permitirles el ascenso para ver la “Realidad Social”. Se trata de una analogía que busca reflejar el nivel de pensamiento social encontrado en los estudiantes poseedores de muy pocas posibilidades para comprender su realidad social y hacer parte de ella dado que no pueden verla. Al flotar con algo de agua “subsisten” como adultos en la sociedad con su habilidad de describir los fenómenos de manera limitada lo cual es atribuible a la enseñanza de tipo tradicional de las ciencias sociales de la que fueron objeto que solo les aporta esto. Esta situación claramente refleja una práctica docente desenfocada de la construcción social del conocimiento en la que no se articulan los conceptos disciplinares con problemas socialmente relevantes. De haberse hecho, se hubieran generado aprendizajes significativos en los estudiantes y la consecuente comprensión crítica de su realidad generando un mejor desarrollo de su pensamiento social el cual es evidenciable en las habilidades cognitivo lingüísticas que poseen.

Lo que se pretendió reflejar en el dibujo con los grifos que obstruyen el fluir del contenido del tanque de la “enseñanza de las ciencias sociales” (necesario para elevar la balsa del “pensamiento social”) es que, las prácticas docentes a las que asistieron estos estudiantes durante la educación básica y media no generaron el desarrollo de su pensamiento social en sus plenas dimensiones. Aunque el objetivo de titularlos como bachilleres se logró, se trata de bachilleres

con niveles “básicos o mínimos” de pensamiento social que sí harán presencia en su sociedad pero sin conocerla integralmente y con pocas posibilidades de influir en su transformación. El principal supuesto luego del análisis realizado a la información recaudada es que la enseñanza tradicional de la que fueron objeto los estudiantes solo logró desarrollar su pensamiento social a niveles mínimos por lo que no desarrolló en ellos las habilidades para definir, demostrar, ni argumentar su realidad social. De manera adyacente tampoco desarrolló en ellos los elementos de relatividad, intencionalidad o causalidad que les permitiera comprender la complejidad de los fenómenos sociales que tienen lugar en sus entornos cercano y lejano.

Observando los resultados obtenidos del análisis realizado en los datos recolectados en cuanto a las habilidades cognitivo lingüísticas, se tiene evidencia de que el grupo de estudiantes en general utilizan con mayor frecuencia la “descripción”, en un nivel de complejidad muy superficial, donde no se concretan totalmente los elementos para diferenciar lo que describen de otros objetos o fenómenos. Dicho de otro modo y teniendo en cuenta que la descripción espera responder a los interrogantes: ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿qué pasa?, ¿dónde pasa?, ¿cuándo pasa?, ¿cómo ocurre?, la gran mayoría de las unidades de sentido solo incluyen a uno de ellos como se evidencia en los códigos vivos citados a continuación:

“Estudiante 1: Profe, como individuos todos participamos en algún momento o en algún tipo de situación. Ya sea o digamos ya sea algo social o ya sea como de pronto en dar una opinión, todos participamos en algún momento de algo”. (T1D1P12)

“Estudiante 8: yo digo que es la convocatoria que hace al pueblo para ehhe..... un consenso de participación”. (T2D1P23)

“Estudiante 17: Vimos el mecanismo del Voto que fue el que nos pusieron a votar” (T2D1P6)

Las categorías diferentes a la descripción no tienen presencia superior a dos o tres apariciones a lo largo de los tres encuentros analizados dentro de la aplicación de la unidad didáctica. Esto confirma para el equipo investigador que el desarrollo del pensamiento social en los estudiantes es bajo y se refuerza al analizar lo sucedido con las categorías de la complejidad social analizadas como lo fueron la intencionalidad, la causalidad y la relatividad, las cuales no se evidenciaron en ninguna de las sesiones. Se puede decir entonces, que los estudiantes tienen limitadas habilidades para comprender la realidad social en la cual están inmersos, compleja esta en fenómenos y situaciones políticas, sociales, culturales y económicos los cuales no son claros para ellos. En consecuencia el grupo de estudiantes tiene pocas probabilidades de aportar de manera acertada en la generación de cambios y en el establecimiento de estrategias que mejoren sus realidades sociales. Es de destacar que en un estudiante se pudo visualizar presencia de la mayoría de las habilidades analizadas lo que permite esperar que tenga más posibilidades en cuanto a la comprensión de su realidad social. Aun así en lo que compete a esta investigación no hay evidencia de que algún estudiante maneje las dimensiones de la complejidad social.

4.3 Análisis de la práctica docente

Para el análisis de la práctica docente, se tuvieron en cuenta las clases realizadas por los docentes investigadores, identificados como: investigador 1 (I1) e investigador 2 (I2) respectivamente. Se hizo uso de los mismos instrumentos de recolección de la información con los que se recaudó lo concerniente a los estudiantes llevando a cabo grabaciones de las sesiones de clase de manera continua. Para el análisis, de manera similar a lo hecho con las

participaciones de los estudiantes se realizó una categorización o análisis de primer nivel para luego pasar a reflexionar acerca de lo encontrado y llegar a conclusiones al respecto.

La planificación de la unidad didáctica se llevó a cabo durante los meses anteriores al primer encuentro con los estudiantes. Este proceso de construcción se revisó con diferentes profesionales docentes de la maestría y quienes se especializan en la enseñanza de geografía, historia, lenguaje y didácticas de la enseñanza. Esto para que la estructura planteada en la unidad didáctica fuera acorde a los niveles educativos para los que estaba propuesta y con un enfoque socio constructivista.

La unidad didáctica se planteó desde su inicio con una estructura que permitiera cumplir el objetivo de identificar las habilidades cognitivo-lingüísticas propuestas por Jorba (Jorba, Gómez, & Prat, 2000) como instrumentos para comprender el nivel de pensamiento social de los estudiantes participantes.

En la planeación de cada encuentro se hizo énfasis en guardar coherencia y relación con lo planteado por el ministerio de educación en el Plan Decenal de Educación 2016-2026 (Mineducación, Gamboa, Cano, & Ayarza, 2017) el cual establece que se debe:

Formar ciudadanos preparados para asumir crítica, activa y conscientemente los cambios y desafíos derivados del desarrollo tecnológico, la expansión de las redes globales y la internacionalización de la economía, la ciencia y la cultura; ciudadanos capaces de participar activa, decisoria, responsable y democráticamente en la organización política y social de la nación, y que puedan contribuir a las transformaciones económicas, políticas y culturales que requiere el país. (pág. 18)

De la misma forma se tuvo en cuenta lo propuesto en los lineamientos curriculares para la educación media, específicamente los referidos a: “Sujeto, Sociedad Civil y Estado

comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz”, y “las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios”.

Adicionalmente, la construcción de la unidad didáctica tuvo en cuenta lo planteado en materia de las ciencias sociales por autores como Pagés (2009) quien manifiesta que el objetivo de la educación es formar ciudadanos, por lo cual la enseñanza de las ciencias sociales debe dar como resultado ciudadanos comprometidos con el constante conocimiento de los problemas de la convivencia.

Todo esto con el objetivo de cumplir con los objetivos planteado para esta investigación.

4.3.1 Reflexión docente.

El presente ejercicio de análisis se realiza desde la reflexión fuera del impulso de la acción. Esto dado que los elementos recaudados por medio de registros audiovisuales para su transcripción, fueron analizados por fuera del contexto del aula y de la influencia de los estudiantes como lo plantea Perrenoud (2011). Es importante tener presente que el concepto de reflexión se toma desde el mismo autor: “reflexionar sobre la acción” lo cual define como aquella reflexión realizada con posterioridad a la ejecución de la práctica docente acerca de lo sucedido en la misma. Esto con el fin de identificar y analizar las categorías que son relativamente estables y por tanto visibles dado que, continuando con la línea de pensamiento del mismo autor, los elementos externos son variables y la manera como el docente reacciona a los

misimos no es improvisada ni se genera de manera espontánea. Esta más bien obedece a sus esquemas internos los cuales guían su acción y en consecuencia sus reacciones (Perrenoud, 2011).

Aunque Zabala (2000) menciona varias funciones que debe cumplir el docente para la generación de relaciones interactivas que faciliten el proceso de aprendizaje con un enfoque constructivista, luego de una reflexión por parte del equipo investigador y tomando en cuenta elementos como el número limitado de sesiones de la unidad didáctica aplicada, se determinó que para el cumplimiento del objetivo solo se incluirían las que se mencionan a continuación:

- Planificación y Flexibilidad en la Ejecución de la Clase.
- Importancia dada a las aportaciones de los estudiantes.
- Ayuda al estudiante para que encuentre sentido a la actividad en la que se encuentra.
- Establece retos que resultan alcanzables para el estudiante.
- Ofrece ayudas contingentes.
- Promueve la actividad mental auto-estructurante.
- Establece un ambiente y unas relaciones entre estudiantes que favorecen la autoestima y el auto-concepto.
- Promueve canales de comunicación.

A lo largo de los 5 encuentros se registró en video la totalidad de la práctica docente del equipo investigador para su posterior transcripción y codificación a la luz de las categorías establecidas. El análisis de la información permitió ver las frecuencias con las que se presentaban las funciones docentes para la generación de espacios propicios para el aprendizaje propuestos por Zabala (2000). De dichas frecuencias fue posible reflexionar en las funciones menos puestas

en práctica lo cual fue discutido y valorado como insumo importante en el acercamiento a la consolidación de una práctica docente con verdadero enfoque constructivista.

En el proceso descrito se encontró que la función docente en la que más enfatiza el investigador 1 es la de **promover la actividad mental auto-estructurante** la cual se puso de manifiesto en el 34% de sus intervenciones. Un ejemplo de ella se evidencia a continuación:

“Investigador 1: hace poquito tuvimos unas, cierto? entonces cómo las usamos y cuando las usamos?” (I1T1P54PAM), “Investigador 1: y qué diferencia hay con el plebiscito?”

(I1T1P25PAM). De la misma forma se encontró que para el investigador 2 hay un equilibrio entre **promover la actividad mental auto-estructurante** y **dar importancia a las aportaciones de los estudiantes** las cuales se pueden evidenciar en el 25% de sus intervenciones cada una y en los ejemplos siguientes:

Investigador 2: “Mira ya el tema del consenso puede ser lo que nos pasa en este país y es: Casi siempre que hemos tenido elecciones de algo o nos han reunido a participar para decidir sobre algo acuérdense que terminamos 50 y 50, o sea que realmente en Colombia estamos la mitad con una decisión y la otra mitad con la otra, ahí definitivamente no hay un consenso, se utilizó un mecanismo para algo, pero lo que queda claro en la lógica es que de acuerdo no estamos, entonces ya el término consenso es “venga negociemos y que todo el mundo quede más o menos a ver si estamos de acuerdo en esto”, pero una de las principales cosas que van a salir de aquí es ese tema del consenso y que bueno que toques el termino como que es precisamente lo que nos falta. Nunca llegamos a consenso en las cosas. Listo?..” (I2T1P75PAM), “Investigador 2: digamos que no es que una cosa lleve a la otra, pero yo a horita les aclaro, tranquilos, pero es un buen concepto. Mire que él está visualizando, está diciendo: Ve... pero que una vaina es igual a la otra pero como que a otra escala, entonces como que ahí vamos visualizando un poco la

dimensión de las cosas, muy bien. Sigán con su exposición ahí, qué otro mecanismo?.”
(I2T1P235IAE).

En cuanto a la función docente menos visible a lo largo de los encuentros para el investigador 1, el análisis muestra un 1% para la de **planificación y flexibilidad en la ejecución de la clase**. Para el caso del investigador 2, la categoría de menor presencia en su práctica es la de: **“Establece retos que resultan alcanzables para el estudiante”** con una presencia de 6 veces (4%) a lo largo de la unidad.

En cuanto a la categoría “promover los canales de comunicación en el aula” ambos docentes presentan un equilibrio ya que a lo largo de su intervención se evidencia que buscan generar espacios donde los estudiantes pueden preguntar sin temor alguno de ser molestados y pueden además generar aportes a sus compañeros cuando lo consideran necesario. Esto se puede evidenciar cuando el estudiante 3 dice “¿puedo preguntar algo en general?” (T1P250E3) y el docente responde: “dale pregunta claro. Si lo escucho. Todo bien” (T1P251DM). Generando un espacio de confianza y tranquilidad para que el estudiante pueda intervenir sin temor.

Analizada la práctica docente de los dos investigadores se encuentra que en ambos hay presencia de todas las funciones docentes necesarias para el aprendizaje en un entorno constructivista planteadas por Zabala (2000). Todo esto implica que, como docentes, los investigadores deben fortalecer aquellos aspectos en los que hay oportunidad de mejora y que resultan necesarios para la generación de espacios de aprendizaje en contextos constructivistas que fomenten el desarrollo del pensamiento social de sus estudiantes.

Analizada la práctica docente de los dos investigadores se encuentra que en ambos hay presencia de todas las funciones docentes necesarias para el aprendizaje en un entorno constructivista planteadas por Zabala (2000). No obstante, a la luz del pensamiento de Schön

(1998) quien propone un ejercicio docente basado en la acción en constante reflexión hacia la búsqueda de una práctica docente de calidad, este acercamiento a una sistematización del análisis de la práctica docente solo es un primer paso hacia las transformaciones personales y profesionales en el ejercicio de la docencia que para los investigadores demanda el presente ejercicio, tanto para las vivencias durante la observación participante vistas a la luz de los componentes teóricos en materia de objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales como desde lo encontrado en el escaso nivel de cumplimiento de las finalidades de la educación en los estudiantes participantes. A lo anterior se suma la reflexión interna que demanda el postulado de Dewey (1989) hacia reconocer que la práctica reflexiva en la profesión docente demanda una decidida voluntad para autoevaluarse y encontrar la escala en la cual se está dispuesto a modificar aspectos personales considerados como bases o principios de vida pero que, gracias a la reflexión por él planteada, pueden ser identificados como obstáculos que hay que superar para alcanzar el ejercicio de una buena docencia en términos de ser verdaderos facilitadores del desarrollo del pensamiento social.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Al alcanzar el objetivo principal de la investigación encontrando un pensamiento social poco desarrollado en el grupo de estudiantes durante las sesiones de clase ejecutadas; y a la luz de los conceptos incluidos en el marco teórico, se puede deducir que la ausencia de habilidades cognitivas lingüísticas da cuenta de una limitada comprensión de la realidad social en la que se encuentran. Limitante crítico en sus posibilidades de participación en las transformaciones que demanda su entorno para unas mejores condiciones de desarrollo humano y social.

Si se considera que para el Ministerio de Educación Nacional hay claridad acerca de cómo deben ser los lineamientos curriculares para la educación básica y media (Ministerio de Educación Nacional, *mineducacion*, 2002) cuando establece que:

Se ha inclinado, entonces, por unos lineamientos curriculares abiertos, flexibles, que integren el conocimiento social disperso y fragmentado, a través de unos ejes generadores que, al implementarlos, promuevan la formación de ciudadanas y ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad, de una manera responsable, justa, solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en este mundo retador y siempre cambiante. (Ministerio de Educación Nacional, *mineducacion*, 2002, pág. 3).

La problemática identificada bien puede tener su origen en la no observancia de dichos lineamientos y en el incumplimiento de los objetivos propuestos para el área de ciencias sociales en la educación básica y media.

De otro lado, manifiesta también el Ministerio de Educación Nacional que:

El MEN tiene claro que estos lineamientos curriculares no son la panacea que resolverá todos los problemas que se viven en las aulas de clase, pero sí está seguro de que representan pautas

claras para que las y los docentes del país encuentren y den mayor sentido a su quehacer pedagógico. (Ministerio de Educación Nacional, *mineducacion*, 2002, pág. 3).

En este contexto, es válido deducir que con el cumplimiento estricto de este tipo de pautas a lo largo del sistema educativo, bachilleres como los participantes en este estudio hubieran logrado un mejor desarrollo en su pensamiento social. Considera el equipo investigador a la luz de las propuestas teóricas adoptadas, que un posible origen del problema pueda estar en el cómo se está enseñando y en el qué objetivos se están persiguiendo con el proceso educativo. Esto se sustenta al retomar la pregunta realizada por Pipkin “¿Qué prácticas docentes contribuyen a desarrollar estas capacidades en los alumnos?” (2009, pág. 5). La respuesta llevará a generar espacios de profundización en la manera de hacer realidad lo propuesto por el MEN en sus lineamientos curriculares formando personas “responsables, justas, solidarias y democráticas...”.

Se plantea que evaluar la práctica docente es relevante para determinar dónde está la causa de que los objetivos no se cumplan y emprender los cambios que mejoren inicialmente la práctica de cada docente en un proceso sistemático de mejora institucional y en general del sistema educativo. Esto va en relación con lo encontrado en la investigación desarrollada por Osorio y Diez (2017) donde manifiestan que el desarrollar un proceso de enseñanza adecuada permite que los estudiantes se formen de una manera más consciente, autónomos y participativos en cada una de las situaciones que los rodean.

Con los resultados obtenidos, el hallazgo más significativo es que de las habilidades cognitivo-lingüísticas analizadas en los estudiantes, “la descripción” es la que emerge en casi la totalidad de sus intervenciones. Es claro que se les facilita hacer uso de la misma aunque la usan de manera marcadamente abstracta como la refiere Jorba (Jorba, Gómez, & Prat, 2000) quien

también determina que en la escala en cuanto a grado de complejidad para las habilidades cognitivo-lingüísticas, la descripción es la más básica consistiendo solamente en producir acerca de un hecho o fenómeno, razones o enunciados con sus características o propiedades.

Si bien en su descripción de los grados de complejidad de las habilidades cognitivo-lingüísticas, Jorba (Jorba, Gómez, & Prat, 2000) no relaciona la de definir con las otras, es perceptible que en su definición de la misma la ubica en un nivel de complejidad siguiente o inmediato a la descripción cuando define que esta consiste en expresar las características necesarias y suficientes para que el concepto no se pueda confundir con otro, con la ayuda de otros términos que se suponen conocidos. En el caso de los estudiantes analizados se encuentra que la habilidad cognitivo-lingüística de definir apareció solo dos veces a lo largo de la aplicación de la unidad didáctica lo cual llama la atención ya que los estudiantes no evidencian poseer las habilidades de más complejidad.

Continuando con la “gradación” establecida por Jorba (2000), en el siguiente nivel de complejidad se ubica la explicación dado que esta implica que a las razones o enunciados propuestos se les establezca de manera explícita relaciones de causalidad con el propósito claro de modificar el estado del conocimiento que al respecto tiene el receptor. El resultado de la investigación determinó que esta habilidad es la segunda con más participación. Es importante marcar en este punto que aun cuando las apariciones de esta habilidad cognitivo-lingüística puede tener una buena presencia por decirlo de alguna manera no es generalizable al grupo ya que son solo algunos estudiantes quienes hacen uso de esta, por lo tanto para el estudio de caso que compete a esta investigación no se da como si hiciera presencia dentro de las habilidades que permiten presentar un pensamiento social adecuado.

En Jorba (2000), si las razones o argumentos aportados son validados, es decir se evalúa el nivel de aceptabilidad que poseen, haciendo uso de teorías o enunciados de expertos aceptados, se está ejerciendo la habilidad cognitivo-lingüística de justificar. Esta, en desarrollo del presente análisis no emergió en ninguno de los participantes a lo largo del estudio lo cual permite establecer que los estudiantes no tienen la habilidad de justificar. Misma situación se encontró con la habilidad cognitivo-lingüística de argumentar la cual ubica Jorba (2000) como la de más complejidad ya que implica adicionalmente examinar la aceptabilidad de las razones o argumentos con la intención de cambiar el sentido epistémico del receptor lo cual no sucedió en ninguna de las intervenciones de los participantes. Cuando fue posible percibir esta habilidad, el hecho obedeció a la estrategia de llevar por medio de preguntas a cada estudiante a argumentar pidiéndole hacer su aporte con una clara razón de su posición. Situación que llevó a momentos de poca participación y de ausencia de claridades acerca de sus posturas o de defensa de las mismas.

Resulta de especial interés lo que transmite el que no hayan emergido habilidades cognitivo-lingüísticas que denotan mayor nivel de complejidad sino que casi de manera generalizada, su habilidad más recurrente haya sido la menos compleja encontrándose incluso muchas manifestaciones que no alcanzaron a ser catalogadas en ese nivel por carecer de sentido o por no lograrse identificar la idea tratada de comunicar. Teniendo en cuenta todo lo anterior y a la luz del nivel educativo de los estudiantes participantes en el estudio, es pertinente traer a esta discusión el pensamiento de Pagés (Santiesteban & Pagés, 2011) quien realiza una diferenciación entre los objetivos educativos y las finalidades educativas. Los objetivos de la educación básica y media en estudiantes del SENA fueron cumplidos. En relación con las finalidades, definidas por el autor como las que describen las situaciones que resultan ideales en el proceso de aprendizaje

y que aclaran el por qué y el para qué del proceso de enseñanza y aprendizaje, se puede decir que estas no fueron cumplidas. Esto ya que para el autor, en el caso de las ciencias sociales desde una concepción crítica, las finalidades son: a) Comprender la realidad social, b) formar el pensamiento crítico y creativo, c) intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática.

Se hace necesario incluir también en esta discusión a Pipkin (2009) dado que para ella uno de los propósitos clave perseguidos al enseñar ciencias sociales es la formación del pensamiento social. Desde su perspectiva, esto dará a los estudiantes la posibilidad de concebir la realidad como una síntesis que no solo es compleja sino también problemática dada la contextualización de la información que reciben y sus diversas dimensiones con la visión de su participación crítica en la misma. Si los docentes que tuvieron a su cargo el área de ciencias sociales durante la educación básica y media de los estudiantes objeto de esta investigación tenían claro este objetivo clave, es algo que a la fecha no es posible de determinar. Lo que sí es visible es que tal objetivo no se cumplió y habría que realizar un proceso de retrospección que permitiera establecer en cual o cuales de los componentes del proceso educativo se presenta la oportunidad de mejora. Se llevará al aparte de recomendaciones de este documento, la de realizar investigaciones acerca de si los docentes son conocedores del objetivo de las ciencias sociales desde lo teórico o desde lo normativo.

Las respuestas a este interrogante pueden ser focos de procesos investigativos acerca de las causas del bajo nivel de pensamiento social con el que pueden llegar a egresar los estudiantes.

Lo encontrado en el presente ejercicio es consecuente con lo que concluye Muñoz (2016) quien luego de analizar las habilidades cognitivo-lingüísticas que emergen en estudiantes de derecho en el desarrollo de una unidad didáctica sobre el régimen de pensiones en Colombia

encuentra que solo aparecen las habilidades cognitivo-lingüísticas básicas denotando también un nivel básico de pensamiento social. Para ella, esto demuestra un gran vacío en la enseñanza de las ciencias sociales en la primaria y secundaria donde no se forma pensamiento crítico ni reflexivo sobre la realidad social.

Una de las dificultades que se presentan en esta investigación desde el marco contextual es poder hacer mayores comparaciones en cuanto lo encontrado en otras investigaciones ya que son pocas las investigaciones de pensamiento social en la educación técnica y profesional, por lo cual hacer comparaciones con otros grupos de estudio no es fácil.

Las comparaciones que más se pueden hacer son en relación con lo encontrado en investigaciones de básica primaria como la de Gutiérrez y Arana (2014), quienes desde la universidad de Caldas, entre varias conclusiones observan que las prácticas educativas a las que asisten los actuales ciudadanos deben ser ampliamente cuestionadas y transformadas hacia un enfoque crítico tanto de docentes como de estudiantes. Manifiestan esto ya que luego del desarrollo de unas unidades didácticas basadas en estudios de casos con situaciones de la vida real, la práctica docente fue impositiva en cuanto al qué y al cómo se abordó el conocimiento social lo cual fue en detrimento del desarrollo del pensamiento social y de la autonomía de los estudiantes. Esto permite evidenciar cómo el desarrollo del pensamiento social no se está dando adecuadamente en los niveles iniciales de la educación por lo cual no es sorpresivo encontrar resultados tan bajos en un grupo de la educación profesional.

6. CONCLUSIONES

- A partir de los resultados del análisis de la información se puede concluir que los aprendices presentan un nivel bajo de pensamiento social. De las habilidades cognitivo-lingüísticas incluidas en el análisis, la única que se manifestó, fue la descripción. Ésta emerge en el grupo de aprendices con tal insistencia y persistencia que se percibe prácticamente como el único recurso que tienen para relacionarse con las complejidades de la sociedad en la que se desenvuelven. El análisis revela el hecho de que los aprendices adolecen de la mayoría de las habilidades cognitivo-lingüísticas esperadas, lo cual refleja un inadecuado desarrollo de su pensamiento social para su edad y su nivel de escolaridad. Esto invita a cuestionarse acerca del estado del sistema educativo en el país, en especial en el sector público del cual provienen los estudiantes participantes de esta investigación. Esto porque hay coincidencia con los resultados de otras investigaciones encontradas para ese rango de edad donde las habilidades cognitivo-lingüísticas no se están desarrollando adecuadamente durante el proceso de formación.
- Tratándose de un grupo de personas cuyas edades oscilan entre los 18 y los 38 años que cuentan con su correspondiente título de bachiller por haber cursado y aprobado, entre otras, las asignaturas correspondientes al área de ciencias sociales de la educación básica y media, es evidente que los objetivos de la enseñanza de las mismas propuestos desde las bases teóricas y disciplinares, así como desde la Ley General de Educación y los lineamientos curriculares, se alcanzan a un nivel muy limitado. Tanto que solo los prepara para describir con dificultad su entorno social. En consecuencia y con este único recurso, estos bachilleres experimentan importantes dificultades para comprender las

complejidades de la realidad social en la que viven y por ende para hacer parte de los procesos necesarios para su transformación.

- Para el desarrollo de esta investigación se plantearon unas expectativas sobre las habilidades de pensamiento social presentes en los aprendices, derivadas del acervo teórico y de los antecedentes investigativos. Al encontrarlas en tan precario nivel aparece de inmediato el cuestionamiento sobre lo que falla en un sistema educativo dotado con tantas claridades en cuanto a objetivos y contenidos a enseñar en ciencias sociales. Cómo se están abordando dichos contenidos es la respuesta que dan los mencionados referentes y con fundamento en ellos es posible asegurar: Si la didáctica de las ciencias sociales no se ejecuta bajo un enfoque socio-constructivista, con aprendizajes significativos y haciendo uso de los numerosos problemas socialmente relevantes en los que se encuentra inmersa la población escolar, seguramente se lograrán los objetivos evaluativos y los estándares se entenderán alcanzados con la consecuente promoción anual de egresados, pero, como en el caso de los aprendices participantes de esta investigación, egresarán del colegio con limitadas posibilidades de comprender y transformar su realidad social.
- Teniendo presente lo anterior y los resultados obtenidos en esta investigación se puede decir que el enfoque de la enseñanza en la educación básica y media sigue siendo el tradicional por lo cual, no se está desarrollando el pensamiento social con la consecuente ausencia de las habilidades cognitivo-lingüísticas en los estudiantes..
- La actualidad colombiana está cargada de hechos relacionados con violencia, delitos como narcotráfico, corrupción estatal, fraudes electorales, asesinatos colectivos, crímenes contra el medio ambiente, etc. No obstante la atención de las personas y los medios se percibe enfocada en discusiones infructuosas a favor o en contra del partido de gobierno

o de la oposición. En la mayoría de los casos más cargadas de agresiones que de argumentos. Si se mira en concordancia con los resultados de esta investigación, es válido manifestar que el nivel de pensamiento social de nuestra sociedad en general es bajo y que de la misma forma, en la medida en que este se incremente tendremos una mejor sociedad y un país más próspero y justo.

- Como fortalezas encontradas en el presente proyecto, en primer lugar se tiene la disposición de los estudiantes que hicieron parte de la investigación. Esto ayudó a llevar a cabo de manera adecuada el proceso y aplicación de la unidad didáctica, aun cuando la temporada en que se realizó la actividad no fue la más adecuado ya que era terminando el periodo académico lo cual interrumpía su proceso de formación regular. Adicionalmente, no era una metodología ni un tema que tuviera que ver con su proceso de formación tecnológica. La disponibilidad que brindó la institución para permitir el desarrollo de la investigación es otro de los aspectos a resaltar.
- En segundo lugar el presente proyecto es de aporte a las pocas investigaciones que se encontraron en la población adolescente y de educación profesional y técnica como se mencionó en el planteamiento del problema. Esto se constituyó para el equipo investigador en una dificultad a la hora de realizar los antecedentes investigativos pero al mismo tiempo se presentó como una oportunidad para aportar en el conocimiento del nivel de pensamiento social en el que se encuentran los adolescentes y jóvenes que emergen de los colegios colombianos y la educación secundaria. Adicionalmente, abre la puerta a otras investigaciones para permitir mejorar la enseñanza y la práctica docente.
- Otra de las fortalezas que se considera importante es el uso del modelo crítico mencionado por Santiesteban & Pagés dentro de la unidad didáctica. Como se mencionó

en el marco teórico, este modelo educativo busca que el estudiante pueda relacionar su aprendizaje con un problema socialmente relevante y cercano para que sea él quien aborde la situación y esté motivado a proponer alternativas de solución. Por tal motivo dentro de la misma dinámica utilizada en las sesiones, se buscó utilizar situaciones que fueran muy cercanas a los estudiantes y les permitiera desde su sentir y emocionalidad generar propuestas que consideraran viables y que fueran importantes para ellos y para la comunidad, que a su parecer se pudiera ver afectada.

- Entre las debilidades que se encontraron se puede mencionar la poca flexibilización de la unidad didáctica al momento de aplicarla. Al construir la unidad didáctica se limitó el proceso adecuado de esta ya que se desconocía al grupo de estudiantes objeto de estudio en que se iba aplicar, por lo cual se considera que sería bueno aplicar una unidad didáctica que permita explorar y explotar más las habilidades que tiene este grupo de estudiantes específicamente, además que les permita incrementar número de encuentros donde en realidad se pueda flexibilizar más para fortalecer las interacciones de los estudiantes, la compartición de sus pensamientos y sacar mayor provecho a los aportes que ellos puedan tener y que muchas veces no comparten por falta de confianza. Esto desde lo experimentado por los docentes deja un nivel de impotencia en relación con sacar mayor provecho de esta aplicación y se hubiese tenido mayor conocimiento del grupo.
- Llevando la anterior conclusión a la reflexión docente es importante que los docentes se den el tiempo de tener un mayor conocimiento del grupo de estudiantes para una mejor “Planificación y Flexibilidad en la Ejecución de la Clase” lo que permitirá acompañar de mejor manera el proceso de enseñanza aprendizaje para promover el modelo socio-

constructivista y el enfoque sociocultural y así reconocer adecuadamente las interacciones humanas de cada individuo y transformar su realidad cognitiva.

- Otra debilidad fue la poca experiencia investigativa de parte de los docentes, que no permitió prever de manera adecuada algunas fallas técnicas durante el proceso de recolección de la información. Esto llevó en algún momento del análisis a repensar y a ser más exhaustivos en el análisis de la información que se logró recolectar de manera adecuada.
- Uno de los aprendizajes desarrollados a lo largo de la investigación fue la comprensión conceptual de las habilidades cognitivo-lingüísticas a lo largo de la estructuración de la unidad didáctica, esto permite que el docente enfoque adecuadamente el proceso de formación hacia lo que pretende desarrollar y evaluar en el aula de clase en conjunto con los estudiantes.
- Por otro lado, la práctica reflexiva docente ante un hecho o acción posibilita el conectar diferentes aspectos del ser interno generando cambios en la conciencia ya que se vincula con el factor emocional, el pensamiento, las experiencias y la satisfacción personal entre otras. No es una situación de autocrítica prejuiciosa si no de una construcción y reconstrucción personal que permite corroborar la competencia (capacidad de ser competente) docente con uno mismo y con los demás ante diferentes situaciones que se van enmarcando en el accionar diario. Esto permite “comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido” como lo menciona Perrenoud, lo cual es el deber ser de un docente reflexivo en todos sus espacios profesionales.
- En conclusión, tener un mejor país es posible y si hay consenso en que la práctica docente puede generar pensamiento social, insumo necesario para el cambio que le urge a

Colombia, es urgente entender el potencial transformador de la didáctica de las ciencias sociales. Ésta bien puede seguir llevando a los estudiantes a memorizar su sociedad para solo describirla, o los puede facultar para comprenderla y para apropiarse de ella haciendo parte de su transformación.

7. RECOMENDACIONES

- Se recomienda a las diferentes instituciones de educación para el trabajo o de educación superior adoptar o mejorar sus estrategias de enseñanza llevándolas a un enfoque plenamente socio-constructivista. Esto permitirá aportar a sus estudiantes elementos que suplan las debilidades en materia de pensamiento social con las que claramente egresan de la educación media en la actualidad.
- Se considera necesaria una cultura sistemática de evaluación y reflexión docente que permita evaluar las estrategias didácticas utilizadas y retroalimentar la manera como estas aportan en la comprensión de la realidad social de parte de los estudiantes.
- Se recomienda realizar más ejercicios investigativos con bachilleres para aportar en la construcción de una conciencia nacional relacionada con el cumplimiento de los objetivos y las finalidades de la educación media en el país. Además de realizar investigaciones acerca de si los docentes son conocedores del objetivo de las ciencias sociales desde lo teórico o desde lo normativo para proceder adecuadamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Se invita al docente de cualquier área a visualizarse como agente de cambio con amplia responsabilidad de despertar líderes y pensadores sociales entre sus estudiantes. Si bien hoy tenemos una sociedad demandando profundas transformaciones, estas solo llegarán con pertinencia cuando el pensamiento social no sea un privilegio sino un bien de acceso general.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Arango, L. (23 de 01 de 2016). *repositorio Universidad Tecnológica de Pereira*. Recuperado el 2019, de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6486/37283A662.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Archenti, N. (2007). Estudio de casos. En N. Archenti, A. Marradi, & J. I. Piovani, *Metodología de las ciencias sociales* (pág. capítulo 14). Argentina: Émece.
- Arias, M. L., & Arroyave, Á. H. (2017). *repositorio UTP*. Recuperado el 29 de 01 de 2019, de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/8654/30071A696.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam, & J. Pagés, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (págs. 71-96). España: Horsori.
- Benejam, P. (2002). La oportunidad de identificar conceptos clave de guien la propuesta curricular de Ciencias Sociales. En F. López Rodríguez, *Las ciencias sociales, concepciones y proedimientos*. (pág. 1119). España: Graó: Editorial Laboratorio Educativo.
- Casas, M., Bosh, D., & González. (2005). *Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: Describir, Explicar, Justificar, Interpretar y Argumentar*. Barcelona: Universidad Autonoma de Barcelona.
- Congreso de la Republica de Colombia. (1994). *ley 134*. (C. d. Colombia, Ed.) Recuperado el 01 de 06 de 2019, de http://secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0134_1994.html

Constitución Política de Colombia. (1991). *secretaria del senado*. Recuperado el 17 de 05 de 2019, de

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Dewey, J. (1989). *Como pensamos, nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. España: Paidós.

Fernández, A. C. (2014). Formación ciudadana: Jóvenes y acción social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 29-42.

Fernández, N., García, F., & Santisteban, A. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, España: Díada Editora, S. L.

Fyfe, I. (2009). Researching Youth Political Participation in Australia. Arguments for an expanded focus. *Youth Studies Australia*, 28(1), 37-45.

Gil, F. (2018). *disposit digital de documents de la UAB*. Recuperado el 23 de 04 de 2019, de <https://ddd.uab.cat/record/201271>

González, L. (Septiembre - Diciembre de 2009). Estudio de casos bajo el enfoque transdisciplinar multiciencias. (U. d. Zulia, Ed.) *Redalyc*, 9(3), 303-312.

Grupo Cronos. (mayo de 1997). El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas. *Aula de innovación educativa* (61), 6-8.

Gutiérrez, M., & Arana, D. (2014). La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2), 124-144.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). Mexico. D.F: Mc Graw Hill education.

Jorba, J., Gómez, I., & Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis s.a.

- Krauskopf, D. (2008). Enfoques y dimensiones para el desarrollo de indicadores de juventud orientados a su inclusión social y calidad de vida. (A. E. (AECID), Ed.) *Dialnet*, 165-184. Recuperado el 04 de 12 de 2018, de dialnet:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3743210>
- Loreto, M., Silva, C., & Hernández, A. (2010). ¿En qué Ciudadanía Creen los Jóvenes? Creencias, Aspiraciones de Ciudadanía y Motivaciones para la Participación Sociopolítica. *PSYKHE*, 19(2), 25-37.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2009). Capítulo 11. Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (págs. 329-366). Madrid: La Muralla. S.A.
- Mineducación, Gamboa, J. A., Cano, J. G., & Ayarza, J. S. (Octubre de 2017). *Plan Decenal de Educación*. Obtenido de
http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (8 de 02 de 1994). Ley 115. Bogotá D.C. Recuperado el 23 de 10 de 2018, de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *mineducacion*. Recuperado el 15 de Diciembre de 2018, de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Misterio de Educación Nacional*. Recuperado el 15 de 02 de 2019, de https://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf.pdf

- Moreno. (2000). Jóvenes Latinos... de voz a un nuevo milenio. *Tablero: Revista del convenio Andrés Bello*, 24((64)), 32-28.
- Muñoz, B. (2016). *Pensamiento social en estudiantes del programa de derecho de la Fundación Universitaria del Área Andina seccional Pereira*. Pereira.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación Sociológica. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativas* (págs. 213-237). Barcelona: Gedisa.
- Osorio, Y., & Diez, A. (2017). *La Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales y el Desarrollo del Pensamiento Social*. Recuperado el 23 de Enero de 2019, de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/8574/T300.71%20O83.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pagés, J. (1997). La formación del pensamiento social. En P. Benejam, & J. Pagés, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación secundaria* (págs. 151-168). Horsori.
- Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional.*, (págs. 140-154). Medellín.
- Pagés, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *NUEVAS DIMENSIONES Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*(3), 5-14.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de enseñar. Profesionalización y razon pedagógica*. Barcelona: Grao.
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la sociología para la escuela media*. Tucumán: la Crujia ediciones.

Quintelier, E. (2007). Differences in Political Participation Between Young and Old People.

Contemporary Politics., 3(2), 165-180.

Registraduría Nacional del Estado civil. (2016). *Registraduría nacional del estado civil*.

Recuperado el 10 de 06 de 2019, de

https://elecciones.registraduria.gov.co/pre_plebis_2016/99PL/DPLZZZZZZZZZZZZZZZZZZZZ_L1.htm

Registraduría Nacional del estado civil. (2018). *Registraduría Nacional del estado civil*.

Obtenido de <https://www.registraduria.gov.co/-Historico-de-Resultados,3635-.html>

Rodriguez. (2002). Juventud, desarrollo social y políticas públicas en América Latina y el

Caribe. Oportunidades y desafíos”. ., En F. L. FLACSO, *Desarrollo Social en América Latina: temas y desafíos para las políticas públicas*. Costa Rica.

Santiesteban, A., & Pagés, J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medi social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelons, Buenos Aires, Mexico: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesisonales cuando actuan*. Barcelona: Paidós.

Zabala, A. (2000). *La práctica Educativa. Cómo enseñar*. España: Grao.

Zambrano, E. (enero-marzo de 2018). *Redie*. Recuperado el 20 de 01 de 2019, de Revista electronica de investigación educativa: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>

9. ANEXOS

Anexo 1. Unidad didáctica mecanismos de participación ciudadana

Curso: ESTUDIANTES DEL SENA DOSQUEBRADAS TECNICO INDUSTRIAL.	
Título unidad didáctica: MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA.	
JUSTIFICACIÓN: <p>La actualidad colombiana demanda de sus ciudadanos un pensamiento social en progreso que posibilite la comprensión global de los contextos económico, político, social y ambiental para la proposición colectiva de alternativas pertinentes hacia el objetivo común de construir un país con desarrollo humano y sostenibilidad en los mismos contextos.</p> <p>La presente Unidad Didáctica se justifica en el compromiso que le asiste al sistema educativo colombiano en relación con la formación de ciudadanos competentes para la ciudadanía y la participación. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional:</p> <p>“Desde el área de Ciencias Sociales, es necesario educar para una ciudadanía global, nacional y local; una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas y en las clases” (M.E.N. lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, 2002).</p> <p>Con un mejor conocimiento acerca de los mecanismos de participación ciudadana y la vivencia de actividades lúdicas y grupales, se espera que los estudiantes objeto de esta acción de construcción de conocimiento se relacionen con su entorno como con un objeto en constante modificación. Así mismo serán motivados hacia la concertación de objetivos comunes y la consecuente acción colectiva por medio de las herramientas legales y el ejercicio de los derechos colectivos que ofrece la normatividad Colombiana.</p>	
Competencias básicas: <p>Interpretativa: Establecer relaciones y confrontar los diferentes resultados que configuran un hecho.</p> <p>Argumentativa: Justificar las ideas, acciones o sentimientos que maneja acerca de un hecho dentro de un contexto determinado.</p> <p>Propositiva: Proponer soluciones a un problema social determinado. Plantear alternativas coherentes en la resolución de conflictos.</p> <p>Curiosidad: Los alumnos deberán estar más interesados en descubrir lo que ocurre a su alrededor en relación a su campo y desempeño profesional.</p>	Objetivos de aprendizaje de la unidad: <p>Reconocer el concepto de participación ciudadana y su importancia en la sociedad.</p> <p>Comprender el fundamento normativo que soporta los mecanismos de participación ciudadana y ubicarlos en la jerarquía de las normas en Colombia.</p> <p>Identificar los actores que se relacionan en cada uno de los mecanismos de participación y las relaciones desarrollan entre sí para visualizarse como uno de ellos.</p> <p>Comprender los alcances y los usos a lo largo de la historia de cada mecanismo de participación ciudadana además, su aplicación en los contextos local, regional o nacional de acuerdo con situaciones reales de conflicto social planteadas.</p>

<p>Actitud crítica frente a la realidad global, local y la información: los alumnos deberán adoptar una actitud constructiva frente a la realidad que se vive en diferentes espacios y culturas así como frente a la información a la que se les da acceso en clas., y que pueden encontrar el medio social o las diferentes fuentes de información.</p>	<p>Identificar el pensamiento crítico frente a las diferentes situaciones sociales que se viven en el entorno local y la aplicación a los mismos de los diferentes mecanismos de participación.</p>
<p>MODELO PEDAGÓGICO: La presente Unidad Didáctica tiene un enfoque Sociocconstructivista. Se da especial importancia a los conocimientos previos del estudiante a partir de los cuales se enfoca el proceso metodológico y la secuencia didáctica. El estudiante es centro de las actividades y el docente es acompañante y facilitador durante las mismas que son principalmente grupales con especial énfasis en los espacios de argumentación y construcción colectiva del conocimiento.</p>	
<p>Criterios de evaluación: El proceso de evaluación en la unidad didáctica responde a la identidad misma de las ciencias sociales como espacio de interpretación en el que se asumen posiciones desde las cuales se debate y se progresa en la capacidad de comprender la realidad. Así las cosas la evaluación tendrá lugar durante toda la unidad de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Evaluación de conocimientos previos: Con el objeto de establecer la situación inicial de cada estudiante y determinar sus necesidades para el logro de los objetivos de aprendizaje. ● Evaluación Formativa: A lo largo de todo el proceso se realizará la observación de parte del docente dados los diferentes espacios que generan las actividades propuestas (discusiones, debates, concertaciones, exposiciones), evaluando el progreso del estudiante en cuanto a las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. Los resultados individuales que no muestran mayor avance darán lugar a posibles ajustes en la ruta de aprendizaje para asegurar el logro de los objetivos de aprendizaje. 	
<p>CONTENIDOS:</p> <p>La Constitución Política de Colombia consagra en el artículo 1 y 2 que "Colombia es un Estado social de derecho (...) democrática, participativa y pluralista", que "son fines esenciales del Estado: facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación" y en el artículo 40 apunta que "todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político"; para dar cumplimiento a ello se cuenta con una serie de mecanismos de participación ciudadana los cuales son las herramientas que permiten ejercer el derecho a participar en las decisiones colectivas, generando unos cambios dentro de los sistemas judicial, ejecutivo y legislativo; La Ley 1757 de 2015 enuncia que los mecanismos de participación ciudadana son: "la iniciativa popular y normativa ante las corporaciones públicas, el referendo, la consulta popular, la revocatoria del mandato, el plebiscito y el cabildo abierto".</p> <p>Contexto histórico: los hechos históricos dentro de este espacio de formación se hace importante para reconstruir, interpretar y comprender las diferentes situaciones que suceden a nuestro alrededor. Comprendiendo que los hechos históricos tienen diferentes puntos de vista e interpretaciones que se pueden construir desde la oralidad y lo escrito en diferentes medios, en la mayoría de los casos usados con fines específicos como</p>	

pueden ser los políticos, religiosos y/o sociales. La historia dentro del proceso educativo refleja unos puntos de vista, tendencias, paradigmas que no permiten ver más allá de la escuela historiográfica que la explica.

Es importante tener presente dentro la historia el hecho y la temporalidad: “Las principales causas de la comprensión del tiempo histórico por el alumnado tiene relación con el valor que se otorga a los distintos contenidos, su secuencia y los tiempos reales que en la programación, y en la enseñanza se dedican a su estudio” (Pagés y Benejam 1998). Esto permite comprender lo que está sucediendo y visualizar los cambios que pueden ser posibles en el mundo que nos rodea, comprendiendo que hay un tiempo personal, un tiempo social y un tiempo histórico que son importantes para reflexionar. Además, el reconocimiento de los hechos históricos en los mecanismos de participación ciudadana es como marcan los positivistas: “moldear la conciencia colectiva de la sociedad y la conciencia temporal de la ciudadanía”. Todos somos parte de la historia, nos construimos con ella, y comprender como esto influencia en nosotros permite interpretar el pasado, el presente y el futuro de manera diferente.

Contexto territorial en Colombia: De acuerdo con la constitución política, Colombia es un estado social de derecho, organizado en forma de república unitaria, descentralizada y con autonomía de sus entidades territoriales. En su título XI, la misma carta política hace referencia a la “organización territorial” en el cual se establece que Colombia se divide, en lo político – administrativo, en entidades territoriales como lo son los departamentos, los distritos y los municipios. Al interior de cada uno de estos, hay una representación legal así como un ejercicio autónomo de la administración y de la gestión de los intereses de la población que los conforma.

Se entiende por departamento a la entidad territorial constituida por una porción del territorio colombiano en la cual se encuentran contenidos varios municipios. La creación de departamentos corresponde al congreso de la república y en la actualidad en Colombia hay 32 departamentos. Cada uno de ellos goza de autonomía para la administración de sus asuntos seccionales y para la planificación de su desarrollo, es representado por el gobernador que es elegido por voto popular y el cual tiene funciones administrativas, de coordinación entre municipios y de interacción entre estos y la nación.

Se entiende por municipio a la unidad fundamental de la división político – administrativa del estado colombiano y su creación o supresión corresponde a la asamblea departamental. El municipio es representado por el alcalde municipal y le corresponden las funciones de la gestión y prestación de los servicios públicos, la construcción y mantenimiento de la infraestructura que demanda el desarrollo y promover la participación comunitaria y el desarrollo social y económico de los habitantes.

Contexto Nacional en Colombia: Cuando la constitución política describe a Colombia como una república unitaria, hace referencia al orden nacional del cual se deriva el ejercicio del poder centralizado al cual se someten la totalidad de las entidades territoriales que no pueden darse sus propias leyes, su propia constitución ni su propia administración de justicia. En el orden nacional ejerce el poder legislativo el congreso de la república que promulga las leyes a las que se somete toda la nación, el poder ejecutivo es ejercido por el presidente a través de las entidades nacionales como los ministerios, las superintendencias, los departamentos administrativos y las demás entidades oficiales del

orden nacional.

Participación: La participación es un proceso social, esta resulta de la acción intencionada de individuos y grupos en busca de metas específicas; en función de intereses diversos y en el contexto de tramas concretas de relaciones sociales y relaciones de poder. La participación es un proceso “en el que distintas fuerzas sociales, en función de sus respectivos intereses, intervienen directamente o por medio de sus representantes en la marcha de la vida colectiva con el fin de mantener, reformar o transformar los sistemas vigentes de la organización social y política”.

la participación ciudadana: es ejercida por todos nosotros, porque somos poseedores de derechos y deberes, que actuamos en función de unos intereses sociales generales (Educación, salud, vivienda, medio ambiente, etc.), o colectivos (asociaciones de consumidores, gremios, sindicatos, etc.). Este tipo de participación, aunque no tenga vinculación directa con los partidos políticos, sí tiene que ver mucho con el Estado, cuando se trata de una intervención en el campo de lo público, es decir, en asuntos de interés general y del bien común.

Mecanismos de participación ciudadana: los mecanismos de participación ciudadana tienen dos orígenes: popular o de autoridad pública. Entre los mecanismos de origen popular encontramos: la iniciativa popular legislativa y normativa ante las corporaciones públicas, el cabildo abierto y la revocatoria del mandato; por otro lado, de origen en autoridad pública encontramos: el plebiscito; y pueden tener origen en autoridad pública o popular el referendo y la consulta popular.

Voto: mecanismo de participación ciudadana que el pueblo de una nación puede utilizar para ejercer el derecho al sufragio. Ante todo, es un acto personal y de voluntad política; además, es un derecho y un deber de todos los ciudadanos.

Plebiscito: es el mecanismo de participación mediante el cual el Presidente de la República convoca a la ciudadanía a que apoyen o rechacen una decisión del Ejecutivo puesta en cuestión y que no requiera aprobación del Congreso, excepto las relacionadas con los estados de excepción y el ejercicio de los poderes.

Referendo: es la convocatoria mediante la cual los ciudadanos pueden participar en la aprobación o derogación del proyecto de una norma jurídica o de una ya vigente, así como en la creación o segregación de un municipio; en la derogación de una reforma constitucional o sometan a aprobación un proyecto de reforma constitucional. El referendo puede ser nacional, regional, departamental, distrital, municipal o local.

Cabildo abierto: es la reunión pública del concejo distrital, municipal o juntas administradoras locales, en la cual hay participación de los habitantes para discutir libremente de manera directa y pública acerca de los asuntos de interés de la comunidad.

Consulta popular: es el mecanismo de participación mediante el cual una pregunta de carácter general sobre un tema de trascendencia nacional, departamental, distrital, municipal o local, es sometida por el Presidente de la República, Gobernador o Alcalde, según sea el caso, a consideración del pueblo para que éste se pronuncie formalmente al respecto.

Iniciativa legislativa: es un derecho político de participación ciudadana que consiste en la posibilidad de que la ciudadanía pueda presentar proyectos de normas jurídicas ante el Congreso de la República para que, dentro de la misma, sean debatidos y posteriormente, aprobados, modificados o negados.

Revocatoria del mandato: es un derecho político, por medio del cual la ciudadanía

mediante votación directa puede cesar de su cargo público a un funcionario electo, ya sea un gobernador o a un alcalde y es clara al señalar que no aplica para otros funcionarios de elección popular como congresistas, diputados, concejales, o Presidente de la República.

Proceso metodológico: La metodología utilizada para el desarrollo de esta temática estará fundamentado en el enfoque sociocultural que reconoce que a través de las interacciones humanas cada individuo transforma su realidad cognitiva, se apropia los conocimientos y en un contexto flexible utiliza diferentes métodos para resolver problemas. En este sentido el enfoque sociocultural resalta la importancia existente entre las relaciones docente-estudiante y entre pares, ya que éstos se convierten en mediadores para la construcción de saberes.

El socio constructivismo como enfoque pedagógico permite hacer uso de diferentes estrategias didácticas en clase y por fuera de ella, promoviendo el trabajo cooperativo y colaborativo, el trabajo de autogestión, auto reflexión, el análisis de problemas, la investigación con base crítica, la tutoría entre iguales, las ayudas ajustadas y andamiajes, y la autorregulación que ayudaran en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo cual permitirá avanzar en los procesos fuera y dentro de clase para desarrollar la habilidad de justificación y análisis para un mejor proceso reflexivo.

SECUENCIA DIDÁCTICA:

Para el desarrollo de esta unidad didáctica se realizarán 5 encuentros que irán en secuencia progresiva en el proceso de realización de actividades.

SESIÓN 1: fase de exploración e introducción de conceptos.

Tiempo estimado: 3 horas.

Objetivos:

- Conocer la unidad didáctica, sus alcances, la metodología de evaluación y llegar a acuerdos con el docente en cuanto a las reglas para el desarrollo de las actividades de clase.
- Reconocer los conocimientos previos de cada estudiante para determinar la ruta de acción a seguir en articulación con los acuerdos hechos con el grupo.
- Comprender el concepto de participación ciudadana.
- Reconocer de manera introductoria los mecanismos de participación ciudadana vigentes en Colombia.
- Desarrollar pensamiento crítico en el estudiante.

Conceptos:

PARTICIPACIÓN.

ORDEN NACIONAL Y ORDEN TERRITORIAL.

PARTICIPACIÓN CIUDADANA

MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN.

- **actividad 1: encuadre:** se explica a los estudiantes objetivos de la unidad didáctica completa y del proceso de enseñanza-aprendizaje, tiempo estimado en total de la unidad (número de sesiones), tipo de actividades a realizar y proceso evaluativo. (30 minutos).

- **actividad 2: evaluación de conocimientos previos:** sondeo de preguntas para identificar los conocimiento previos de los estudiantes frente al tema. ¿qué entienden por participación? ¿qué entienden por participación ciudadana? ¿cómo podemos participar en Colombia? ¿Cuál es la diferencia entre un hecho de trascendencia regional

y uno de trascendencia nacional? ¿Puedes proponer un ejemplo de cada caso? ¿cuáles mecanismos de participación ciudadana conoces o has escuchado hablar? ¿has usado algún mecanismo de participación? ¿has escuchado de alguna persona o noticia que a lo largo del tiempo se ha usado algún o algunos mecanismo de participación ciudadana? (tiempo estimado 40 minutos)

- **actividad 3: trabajo en pequeños grupos:** en grupos de 4 desarrollaran la lectura: mecanismos de participación ciudadana. En esta lectura corta identificarán los 7 mecanismo que se utilizan y se iniciará con el reconocimiento de los conceptos básicos a utilizar en toda la unidad. (tiempo estimado 30 minutos)
- **actividad 4: conceptualización y pensamiento geográfico:** con la lectura realizada cada pequeño grupo identificará los mecanismos de participación y valorará para cada uno hasta cual contexto es pertinente su aplicación iniciando con su comunidad cercana, siguiendo por el contexto territorial y concluyendo con el contexto nacional. (tiempo estimado 30 minutos)
- **actividad 5: presentación mecanismos:** presentación del video mecanismos de participación ciudadana: <https://www.youtube.com/watch?v=NvnU8rznTiE> (tiempo estimado 20 minutos)
- **Evaluación:**
- De carácter inicial para la identificación de conocimientos previos. (Tiempo Estimado: 30 minutos)
- De Carácter Formativo como acompañamiento en las actividades desestabilizando los conocimientos previos resaltando las virtudes del concepto visto en la lectura y video de youtube Vs. lo que maneja el estudiante (tiempo estimado; durante la sesión)
- Evaluación final de la sesión: comprensión de los términos iniciales de la unidad didáctica relacionados con los mecanismos de participación en la aplicación. Apareamiento de términos.

Realiza la siguiente actividad:

INSTRUCCIONES:

1. *La dinámica es la siguiente.*
 - a. *Hay varios enunciados repartidos en el aula de clase. Cada uno de ellos está relacionado con uno de los mecanismos de participación ciudadana que estamos estudiando.*
 - b. *Cuando has encontrado todos los enunciados debes buscar a que mecanismo de participación pertenece.*
 - c. *La actividad termina cuando han relacionado correctamente los enunciados con los mecanismos de participación al que pertenecen.*

- HOJA DE RESPUESTAS

Voto popular:

- Por medio de este mecanismo, puedes ejercer tu derecho a elegir.

- Ante todo, es un acto personal y de voluntad política.
- Es un derecho y un deber de todos los ciudadanos.

Plebiscito:

- Por medio de este mecanismo, el presidente de la República convoca a los ciudadanos como tú para apoyar o rechazar una decisión que él toma.
- La decisión que se apoya o rechaza no puede requerir aprobación del Congreso.

Referendo:

- Te convocarán para participar en la aprobación o derogación de una nueva norma jurídica o de una ya vigente.
- Se aplica para la creación o segregación de un municipio
- Se usa para someter a aprobación un proyecto de reforma constitucional.

Cabildo abierto:

- Puedes estar presente en la reunión del concejo distrital, municipal o de la junta administradora local
- Mediante este mecanismo puedes participar libremente en la discusión directa y pública sobre asuntos de interés local o municipal.

Consulta popular:

- Por medio de este mecanismo podrás dar respuesta a una pregunta de carácter general sobre un tema de trascendencia nacional, departamental, distrital, municipal o local.
- La convocatoria sale del Presidente de la República, del Gobernador o del Alcalde, según sea el caso y junto con los demás miembros de tu comunidad puedes pronunciarte con tu respuesta.

Iniciativa legislativa:

- Como ciudadano puedes organizarte con otros para presentar proyectos de normas jurídicas ante el Congreso de la República.
- Mediante este mecanismo, los proyectos de normas que propongamos para que serán debatidos y posteriormente, aprobados, modificados o negados.

Revocatoria del mandato:

- Como ciudadano tienes derecho a retirar el mandato que le diste a un funcionario cuando votaste por él
- Este mecanismo se aplica mediante una votación popular y solo aplica para alcaldes y gobernadores.

SESIÓN 2: reconocimiento del uso del voto, referendo y del plebiscito

Tiempo estimado: 3 horas.

Objetivos:

- Comprender el fundamento normativo que soporta los mecanismos de participación ciudadana.
- Ubicar las normas reglamentarias de la participación ciudadana dentro de la

jerarquía de las normas en Colombia.

- Generar pensamiento crítico mediante el análisis de situaciones de la vida real.
- Identificar los actores que se relacionan en el mecanismo del Voto, el Referendo y el plebiscito y cómo interactúan entre ellos.
- Identificar el alcance geográfico y político – administrativo de aplicación de los mecanismos de participación voto, referendo y plebiscito.
- Identificar y reflexionar ante el uso histórico de los mecanismos de participación ciudadana en Colombia desde la consolidación de la Constitución de 1991.

Conceptos: Constitución política, jerarquía de normas, voto, referendo y plebiscito

- **actividad 1:** repaso de la temática revisada en la sesión 1. (Tiempo estimado: 20 minutos).

- **actividad 2:** Lectura individual de los apartes normativos que reglamentan la participación ciudadana. (Segm. Const. Pol. 1991, Segm. Ley 134/94) (tiempo estimado: 20 minutos)

- **actividad 3: simulación:** juegos de roles: los estudiantes deben agruparse en pequeños grupos de trabajo. A cada grupo se le hace entrega de una historia breve que refleja el uso de parte de una comunidad del voto, en otra el uso del referendo y en otra el uso del plebiscito. Cada grupo relaciona su historia con la normatividad leída y desarrolla una forma creativa de presentar a sus compañeros de aula el análisis realizado y su punto de vista concertado. El/la docente realizará acompañamiento para las dudas que surjan en cada pequeño grupo de trabajo y colaborar en el desarrollo de la representación. (tiempo estimado 50 minutos).

- **actividad 3: conceptualización y comprensión:** entre todos se analiza el contenido dado en cada una de las representaciones para concretar los términos trabajados en la actividad de simulación. (tiempo estimado 40 minutos)

- **actividad 4: reconocimiento histórico y geográfico:** De manera individual y para cada uno de los tres mecanismos de participación estudiados, los estudiantes consultarán sobre por lo menos un caso en el que hayan sido utilizados en Colombia. Las fuentes a consultar son: a) Entrevistas a personas con conocimiento de causa y b) Las publicaciones en el internet. La información a establecer en cada caso aplicado será:

- a) Quién hizo uso del mecanismo (persona, comunidad, organización)
- b) Qué objetivo se perseguía. (Por qué se realizó?)
- c) El objetivo perseguido tenía consecuencias locales, territoriales o nacionales?
- d) Momento histórico en el que se realizó la acción.
- e) Resultados obtenidos con el hecho.

Es importante tener presente la rúbrica para la evaluación de fuentes de información provenientes de internet suministrada por el profesor.

evaluación:

De carácter Formativo: Moderación analítica de la discusión introduciendo conceptos y evaluando participación y cumplimiento del trabajo propuesto. (tiempo estimado: 20 minutos).

SESIÓN 3: reconocimiento del uso del cabildo abierto y la consulta popular.

Tiempo estimado: 3 horas.

Objetivos:

- Generar pensamiento crítico mediante el análisis de situaciones de conflicto

social.

- Identificar los actores que se relacionan en el mecanismo del cabildo abierto y de la consulta popular y cómo interactúan entre ellos.
- Conocer los alcances y la pertinencia del Cabildo Abierto y de la Consulta Popular.
- Identificar el alcance geográfico y político – administrativo de aplicación de los mecanismos de participación del cabildo abierto y la consulta popular.
- Identificar y reflexionar ante el uso histórico de los mecanismos de participación ciudadana en Colombia desde la consolidación de la Constitución de 1991.

Conceptos: cabildo abierto y consulta popular

- **actividad 1:** Repaso de la temática revisada en la sesión 2.

Reconocimiento histórico y geográfico del uso de los mecanismos de participación ciudadana en Colombia mediante puesta en común del resultado de la consulta realizada de manera individual. (20 minutos).

Cada estudiante responde y argumenta las siguientes preguntas: (preguntas orientadoras para cada sesión).

¿Se ha hecho uso de los mecanismos estudiados en la sesión anterior?

¿Se cuenta con fuentes de información para conocer acerca del uso de los mecanismos de participación ciudadana en Colombia?

¿Al aplicar la Rúbrica para la evaluación de fuentes de información en Internet, se sigue contando con varias fuentes de información?

¿Hay diferencias en el uso territorial en cada uno de los mecanismos de participación ciudadana?

¿Qué conclusión personal puedes sacar a partir de la información encontrada?

- **actividad 2:** definición y esclarecimiento del uso de estos dos mecanismos de participación ciudadana (30 minutos)

- **actividad 3: Debate:** los estudiantes se dividen en pequeños grupos de trabajo los cuales reciben la descripción una misma situación problema en una comunidad. El grupo deberá decidir entre los mecanismos de participación estudiados cuál es el más pertinente para dar solución a la problemática planteada.

Agotado este proceso, en debate de gran grupo se informa la decisión y se argumenta la misma hasta lograr un consenso general. (tiempo estimado 60 minutos)

- **actividad 4: reconocimiento histórico y geográfico:** En relación con los dos mecanismos de participación ciudadana trabajados en esta sesión los estudiantes deben realizar una búsqueda lo más rigurosa posible, haciendo uso de las redes y/o entrevistas a personas con conocimiento de causa sobre cuáles de estos 2 mecanismos de participación ciudadana se han utilizado en Colombia, identificando: quién hizo uso del mecanismo, ¿por qué?, fecha en que se hace/hizo uso del mecanismo, los resultados obtenidos, espacio territorial en el que se hizo uso del mecanismo. Es importante tener presente el formato de verificación adecuada de fuentes de información.

Evaluación:

De carácter Formativo: Moderación analítica del debate introduciendo conceptos más elaborados y evaluando participación y cumplimiento del trabajo propuesto. (Tiempo estimado: 20 minutos).

SESIÓN 4: uso de los mecanismos de participación revocatoria del mandato e iniciativa legislativa.

Tiempo estimado: 3 horas.

Objetivos:

- Desarrollar en los jóvenes el sentido de cooperación, respeto del turno de palabra, interés por contestar adecuadamente, actitud de ayuda hacia los compañeros.
- Identificar los actores que se relacionan en el mecanismo del cabildo abierto y de la consulta popular y cómo interactúan entre ellos.
- Conocer los alcances y la pertinencia de la revocatoria del mandato y de la iniciativa legislativa.
- Desarrollar pensamiento social mediante el trabajo en equipo y la sana competencia.
- Identificar el alcance geográfico y político – administrativo de aplicación de los mecanismos de participación del de la revocatoria del mandato y de la iniciativa legislativa.
- Identificar y reflexionar ante el uso histórico de los mecanismos de participación ciudadana en Colombia desde la consolidación de la Constitución de 1991

Conceptos: revocatoria del mandato e iniciativa legislativa.

- **actividad 1:** repaso de la temática revisada en la sesión 3. (20 minutos). Uso de las preguntas orientadoras utilizadas en la sesión anterior para el reconocimiento histórico y geográfico del uso de los mecanismos de participación ciudadana en Colombia. (20 minutos).

- **actividad 2: EXPOSICIÓN:** se desarrollará una presentación de los términos la cual permitirá que los estudiantes puedan responder una serie de preguntas que se realizarán en la actividad siguiente. (30 minutos)

- **actividad 3: juego cooperativo:** permitirá conocer por medio de la construcción grupal los términos a trabajar en clase.

DEFINICIÓN: Mediante respuestas acertadas a preguntas (sobre los dos contenidos que nos interesan) se va formando un arco iris gigante

PARTICIPANTES: Alumnos, dividida en subgrupos (aún por definir ya que no tenemos la cantidad de la que se componen los cursos).

MATERIALES: Piezas grandes (cartulina) que forman el rompecabezas de un arco iris (o cualquier otro dibujo que nos interese según el área que estemos tratando)

CONSIGNAS DE PARTIDA: Una vez se hayan dividido en grupos (dos o tres como mucho por aula), se van contestando a las preguntas que hace el secretario de cada grupo por turnos. Si aciertan colocan una pieza del gran puzzle, si no aciertan le tocaría contestar al otro grupo. Así hasta que se forme la figura completa.

DESARROLLO: Las preguntas están preparadas por el profesor y las van a sacar de una bolsa de preguntas. Cuando sea el turno del grupo A, el secretario del grupo B les hace una pregunta y tiene que contestar cada vez un miembro diferente del grupo A (aunque

puede recibir ayuda si no sabe la respuesta). A continuación le tocará al grupo B contestar una pregunta hecha por el grupo C (en caso de que hubiera un tercer grupo) y así sucesivamente. (tiempo estimado 90 minutos)

- **actividad 4: reconocimiento histórico y geográfico:** En relación con los dos mecanismos de participación ciudadana trabajados en esta sesión los estudiantes deben realizar una búsqueda lo más rigurosa posible, haciendo uso de las redes, noticias, informes y/o entrevistas a personas con conocimiento de causa sobre cuáles de estos 2 mecanismos de participación ciudadana se han utilizado en Colombia, identificando: quién hizo uso del mecanismo, ¿por qué?, fecha en que se hace/hizo uso del mecanismo, los resultados obtenidos, espacio territorial en el que se hizo uso del mecanismo. Es importante tener presente el formato de verificación adecuada de fuentes de información.

Evaluación:

De carácter Formativo: Acompañamiento a la actividad llevando a la aplicación de los conceptos nuevos y evaluando participación y cumplimiento del trabajo propuesto. (tiempo estimado: 20 minutos).

SESIÓN 5: evaluación final de autoevaluación.

Tiempo estimado: 3 horas.

Objetivo: análisis del saber y pensamiento crítico del estudiante

Conceptos: Autoevaluación.

- **actividad 1:** retomar las preguntas realizadas al iniciar el encuentro y socializar las diferencias entre los saberes previos y los saberes que ahora tiene el estudiante elaborando un escrito que dé respuesta a los interrogantes:

- Ahora ¿qué entiendo por participación, ha cambiado el concepto inicial que tenía?
- Frente a la participación ciudadana ¿qué entiendo ahora? ¿cómo puedo participar en Colombia y a través de cuáles mecanismos de participación?
- ¿He usado algún otro mecanismo de participación y no sabía que era uno de ellos?
- ¿Cuál considero que es el mecanismo que más se usa en mi entorno?
- ¿Por qué puede ser importante conocer los mecanismos de participación ciudadana y el espacio territorial en que se aplican?
- ¿Comprendo los mecanismos de participación ciudadana desde el espacio geográfico (territorio) en que se usa cada uno?
- ¿cómo comprendo los hechos históricos frente al uso de los mecanismos de participación ciudadana en el país? (tiempo estimado 40 minutos).
- ¿Es importante comprender los hechos históricos en relación con los mecanismos de participación ciudadana para reflexionar ante mi lugar como ciudadano/a?

Al final del escrito el estudiante realizará una Autoevaluación frente al logro de los objetivos de la unidad didáctica: Cada estudiante transcribe los objetivos de aprendizaje de la unidad y se autoevalúa frente a ellos una escala de dos valores a saber: Lo logré y Aún no lo logro, teniendo presente los diferentes temas que se han desarrollado en la unidad didáctica como son: los mecanismo de participación ciudadana y para qué sirven cada uno, el uso de estos a lo largo del tiempo y el espacio geográfico en el que se usan.

Una vez finalizado discute su evaluación con el docente y concertan la evaluación final o acciones previas para la misma que es compartida con el grupo en general.

Anexo 2. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Pensamiento Social en Estudiantes del SENA Dosquebradas.

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por JEFFRY LOPEZ CRIOLLO Y CLAUDIA LORENA GARCÍA OSORIO, de la Universidad Tecnológica de Pereira. La meta de este estudio es: Comprender el desarrollo del Pensamiento Social en estudiantes del SENA Dosquebradas a través de la aplicación de una unidad didáctica sobre mecanismos de participación ciudadana que permita vivenciar la aplicación de los mismos a través de experiencias de simulación, lecturas y actividades que permitan construir conocimiento.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas durante las sesiones de trabajo y/o completar una encuesta. Esto tomará aproximadamente 3 horas de su tiempo que dura cada sesión de trabajo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará en video, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los videos con las grabaciones se eliminarán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento

sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Yo, _____. Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por JEFFRY LOPEZ CRIOLLO Y CLAUDIA LORENA GARCÍA OSORIO.

Se me ha informado con claridad la meta de este estudio y me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en cada una de las sesiones, lo cual tomará aproximadamente 3 horas que dura cada sesión.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Jeffry López Criollo al teléfono 3102015738 y Claudia Lorena García Osorio al teléfono 3147199978.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Jeffry López Criollo y Claudia Lorena García Osorio al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

(en letras de imprenta)

Firma del Investigador Responsable 1

Firma del Investigador Responsable 2

Lugar y fecha: _____

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN DE MENORES DE EDAD

Yo, _____, autorizo la participación
en el estudio Pensamiento Social en Estudiantes del SENA Dosquebradas de los menores a mi
cargo: _____

Se me informado con claridad la meta de este estudio y me han indicado también que tendré que
responder cuestionarios y preguntas en cada una de las sesiones, lo cual tomará
aproximadamente 3 horas que dura cada sesión.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente
confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi
consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier
momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio

alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Jeffry López Criollo al teléfono 3102015738 y Claudia Lorena García Osorio al teléfono 3147199978.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Jeffry López Criollo y Claudia Lorena García Osorio al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante	Firma del Participante	Fecha
(en letras de imprenta)		

Firma del Investigador Responsable 1	Firma del Investigador Responsable 2
--------------------------------------	--------------------------------------

Lugar y fecha:_____